جـــامعة عمـــار ثليـــجي بالأغـــواط



دراســـــات

مجلّة دوريـة محكّمة

ISSN 1112-4652

مجلّة دراسات - العدد : 20 ب- جوان 2012

مجلّة "دراسات"

مجلّة دورية علمية محكّمة متعدّدة التخصّصات

تصدر عن جامعة عمار ثليجي بالأغواط

الهيئة الاستشارية

قواعد النشر

1- تنشر المجلّة البحوث العلمية للأساتذة الباحثين في مختلف التخصّصات.

2- تقدّم البحوث على قرص مكتوب بنظام word أو عن طريق البريد الإلكتروني:

bourguiba_d@yahoo.fr

3- يرفق البحث بملخّص في حدود 70 كلمة من نفس لغة البحث، وملخص ثانٍ باللغة الأنجليزية.

4- أن لا يكون البحث منشورًا من قبل، أو مقدّمًا للنشر في جهة أخرى، ويقدّم الباحث تعهّدًا مكتوبًا بذلك.

5- أن لا يكون البحث فصلاً من رسالة جامعية.

6- أن لا تقلّ صفحات البحث عن 10 صفحات، وأن لا تزيد عن 30 صفحة.

7- أن يلتزم الباحث منهجية علمية معتمدة.

8- البحوث التي تخلّ بأيّ ضابط من الضوابط أعلاه لا تؤخذ بعين الاعتبار.

9- تخضع البحوث والمقالات لرأي محكّمين من مختلف الجامعات.

10- ترتيب البحوث لا يخضع لأهمّية البحث ولا لمكانة الباحث.

11- البحوث التي تقدّم للمجلّة لا تردّ إلى أصحابها نشرت أم لم تنشر.

ملاحظة:

جميع الآراء الواردة في المجلّة تعبّر عن وجهة نظر أصحابها, ولا تعبّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلّة أو الجامعة.

مجلــة دراسات - العدد : 20 ب- جوان 2012

فهرس المحتويات

مجلـة دراسات - العدد : 20 ب- جوان 2012

العلاقة بين اكتساب اللغة الأولى
وتعلّم اللغة الثانية من منظور معرفي

د. خالد عبد السلام
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة فرحات عباس سطيف

الملخص :

هدفت دراستنا إلى إبراز الفرق بين آليتي الاكتساب للغة الأولى والتعلم للغة الثانية في الجوانب، العصبية النفسية المعرفية واللغوية، ومن خلالها الوقوف على العلاقة الموجودة بين اللغتين من منظور معرفي. من خلال إبراز أهمية اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية باعتبار أن الخبرات القبلية المكتسبة باللغة الأولى لها تأثير بيّن وبواسطتها أو بعاكسها يفهم ويدرك المتعلم الكثير من المفاهيم والمفردات والقواعد اللغوية التي يتعلمها باللغة الثانية. لذلك لا يمكن تجاهل أو تعامل المتعلم وكأنه صفحة بيضاء خلال عملية التعلم مادامت عملية التعلّم عملية بنائية. وفي نفس الوقت سنبيّن لماذا يختلف المتعلمون في الرصيد اللغوي وفي الأداء اللغوي وكذا في حجم ونوعية الأخطاء والصعوبات التي تواجههم، والتي تعود في الكثير منها إلى الطريقة التي يعالجون بها المواد اللغوية المتعلمة أو ما يسمى باستراتيجيات التعلم التي يعتمدونها في تعلم اللغة الثانية. كما سنوضح دور الأساليب المعرفية في اختيار نوع معين من استراتيجيات التعلم على حساب نوع آخر.

مقدمة:

يعتبر موضوع تعلم اللغة المدرسية من أقدم وأهم الموضوعات التي نالت اهتمام الباحثين والدارسين من مختلف الاختصاصات اللغوية والنفسية والتربوية والتعليمية وحتى الاجتماعية، نظرا لعلاقة اللغة بشخصية الإنسان وهويته كفرد في داخل الجماعة التي ينتمي إليها. لذلك أثيرت قضايا كثيرة حول تعلمها والصعوبات التي تواجه المتعلمين داخل المدرسة وخارجها، فمنها مشكلات ذات علاقة بالمعلم وطرق التدريس، ومشكلات ذات علاقة بالبيئة المدرسية ككل، وأخرى ما لها علاقة بالمتعلم نفسه، كمشكلة الانتباه والإدراك ومشكلة الفهم للكلام المسموع أو المقروء، غير أنه حدث

ما أثير حول الموضوع من اهتمامات وقضايا أساسية في البحث العلمي اللغوي وتعليمية اللغة الثانية هي المشكلات ذات العلاقة بتأثير استراتيجيات التعلم والأساليب المعرفية التي يعتمدها المتعلمون في تعلمهم للغة الثانية. إلى جانب قضية كيفية تأثير اللغة الأولى التي تشكل القاموس اللغوي الأولي للمتعلم وبنيته المعرفية الأساسية أو القاعدية للمفاهيم المتنوعة التي اكتسبها من محيطه الأسري والاجتماعي في تعلم اللغة الثانية. فهذه الأخيرة بالضرورة لها حضور قوي في النشاط الذهني للمتعلم وتؤثر في العمليات العقلية، حيث بعاكسها يفهم ويتعرف المتعلم مدلولات المفاهيم والمفردات والقواعد اللغوية للغة ثانية.

كما أنه تبين من خلال الكثير من الدراسات(paul syr1998) أن كل متعلم له طريقته في التعامل والمعالجة للمعلومات والمعارف الجديدة التي يتعلمها، بسبب اختلافهم في الأساليب والاستراتيجيات المعرفية التي يعتمدونها في التعلم. وبناء على ذلك نستطيع فهم سر الاختلاف بين المتعلمين في مستوى رصيدهم اللغوي وفي مستوى أدائهم باللغة المدرسية الثانية التي يتعلمونها وحتى في نوعية الأخطاء والصعوبات التي يقعون فيها. وهو ما سنحاول أن نبيّنه في موضوعنا.

- إشكالية الدراسة:

يبدأ إنتاج اللغة لدى الطفل منذ صغره من إصدار أصوات عشوائية وصراخ معبر عن حاجاته البيولوجية، إلى أصوات لغوية على شكل مناغاة تعبيرا عن سعادته وارتياحه وفي نفس الوقت استمتاعا بنطقه المبدئي لأصوات يسمعها من محيطه الأسري. وبعدها عن طريق التقليد والمحاكاة تتطور عملية النطق لديه إلى نطق كلمات مضاعفة مثل (ماما، دادا، بابا...) ثم بمرور الزمن يبدأ في إنتاج الكلمة ذات معنى الجملة ، فالكلمتين ثم الجملة البسيطة إلى أن يصل إلى إنتاج جمل مركبة تتوفر على خصائص وبنية اللغة المتداولة في بيئته(وجود الروابط اللغوية المختلفة) في عمر خمس وست سنوات فما فوق. ويصبح قادرا على استعمال الأساليب اللغوية المتنوعة في مختلف السياقات والمواقف الحياتية. وكأنه في مرحلة الاكتساب هذه يؤسس لنظام معرفي باللغة الأولى وعلى ضوئها تنمو معارفه وتفكيره. حيث يتدرج الطفل من البسيط إلى المعقد تناسبا مع نموه العضوي الفيزيولوجي ونضج إدراكه العقلي وهو ما يمر به كل أطفال العالم مهما كانت لغاتهم وانتماءاتهم الثقافية والاجتماعية. ولكن بعد دخوله إلى المدرسة يجد نفسه أمام لغة جديدة يتعلمها بشكل تدريجي أيضا لكن وفق آليات تختلف كلية عن تلك التي اكتسب بها لغته الأولى، وتحت تأثير شروط وظروف تختلف كلية عن تلك المتعلقة بعملية الاكتساب، كطريقة التدريس المعتمدة، لغة التدريس المستعملة من قبل المعلم،المنهاج الدراسي، إضافة إلى عوامل أخرى لها دور مهم في تطوير المهارات اللغوية للمتعلم بلغة المدرسة مثل فرص التواصل وممارسة اللغة المدرسية في السياقات المدرسية غير الطبيعية مع معلمه أو زملائه داخل القسم. وكذا مدى استفادة كل واحد منهم من البرامج اللغوية

سواء في الروضة أو المدرسة التحضيرية أو من البرامج التلفزيونية والتعليم المبرمج (برامج الإعلام الآلي داخل البيت أو خارجه) وغيرها. فكلها عوامل تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على تنمية استعدادات الطفل لتعلم اللغة الثانية (المدرسية) وتطوير مهاراته فيها، وهو واقع متعلم المدرسة الجزائرية في المرحلة الابتدائية. بناء على ذلك أصبح الاهتمام في الدراسات الحديثة في تعليمية اللغات منصب حول الأبعاد المعرفية لعمليتي الاكتساب والتعلم للغة والعلاقة المجودة بين آلية الاكتساب للغة الأولى والتعلم للغة الثانية من النواحي العصبية الفيزيولوجية، المعرفية والنفيسة واللغوية. بهدف معرفة درجة تأثير العمليات العقلية للمتعلم، وتأثير الخبرات اللغوية المكتسبة باللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية. ***وعليه فالتساؤلات الرئيسية لموضوع دراستنا هي:***

1ـ ما الفرق بين الاكتساب للغة الأولى والتعلم للغة الثانية؟

2ـ ما الفرق بين آلية اكتساب اللغة الأولى وآلية تعلم اللغة الثانية؟

3ـ وما العلاقة الموجودة بين اللغتين الأولى المكتسبة من المحيط الأسري والاجتماعي واللغة الثانية المتعلمة داخل المدرسة من منظور معرفي؟

4 ـ فيما تكمن أهمية اللغة الأولى بالنسبة لتعلم اللغة الثانية؟

5 ـ ما العلاقة بين الأساليب المعرفية التي يعتمدها كل متعلم بتعلم اللغة الثانية؟ وهي الأسئلة التي سنجيب عليها في هذه الدراسة النظرية.

– **أهداف الدراسة:** تهدف دراستنا إلى:

ـ التعرف على الفرق بين آليات اكتساب اللغة الأولى وآليات تعلم اللغة الثانية من النواحي العصبية والفيسيولوجية ومن الناحية النفسية والمعرفية وكذا اللغوية.

ـ التعرف على العلاقة بين اللغة الأولى المكتسبة من المحيط الأسري والاجتماعي واللغة الثانية التي يتم تعلمها داخل المدرسة.

ـ التعرف على مختلف استراتيجيات التعلم التي يمكن أن يعتمدها المتعلمين في تعلمهم للغة الثانية.

ـ التعرف على كيفية تأثير الأساليب المعرفية في اختيار نوع معين من استراتيجيات التعلم.

– أهمية الدراسة:

تكمن أهمية موضوع دراستنا من الناحية العلمية الأكاديمية في أنه سيثري النقاش العلمي بين الباحثين والمختصين في تعليمية اللغة، حول أهمية اللغة الأولى لدى المتعلم الجزائري سواء كان ناطقا بالقبائلية أو ناطقا بالعامية العربية في تعلم اللغة العربية الفصحى. كما أنها ستلفت انتباه الباحثين في

الدراسات النفسية اللغوية إلى ضرورة أخذ بعين الاعتبار دور الجوانب الذاتية للمتعلم مثل العمليات المعرفية والعقلية في عملية تعلم اللغة الثانية (العربية الفصحى بالمدرسة الجزائرية). بعدما انصبت غالبية الدراسات التعليمية للغة الثانية حول الجوانب الموضوعية الخارجة عن شخصية المتعلم.

وفي نفس الوقت ستبن الدراسة للمعلمين والمربين كيفية توظيف الرصيد اللغوي للمتعلمين في تدعيم تعلم اللغة الثانية(العربية الفصحى).

ومن جهة أخرى ستبين الدراسة الآليات المعرفية التي تجعل المتعلمين الجزائريين في مختلف المراحل الدراسية من الابتدائي حتى الجامعي يلجؤون إلى استعمال العامية العربية أو القبائلية في تواصلهم وتعبيراتهم داخل المدرسة والجامعة، ويجدون صعوبات في توظيف واستعمال العربية الفصحى.

- تحديد مفاهيم الدراسة:

- تعريف الاكتساب:

يقصد بالاكتساب تلك العملية التي تتم عن غير قصد ولاوعي من الإنسان كما تتم بشكل عفوي. ([1])

تسمى هذه العملية أيضا بالتعلم الطبيعي، التعلم الضمني والتعلم بشكل لا إرادي. وكلها مفاهيم ومصطلحات تشير إلى أن عملية الاكتساب تتم بطريقة غير واعية ولا منظمة حيث تكون لعملية التقليد والمحاكاة دورا أساسيا فيها. من خلال تعرض الفرد إلى فرص الاتصال بشكل مستمر ودائم في مختلف المواقف الحياتية من خلال اللغة بشكل عفوي حسب ما تقتضيه الحاجة الاتصالية الاجتماعية.

كما أن عملية الاكتساب خاصة باللغة الأولى التي يكتسبها الطفل من محيطه مثل اكتساب اللغة العربية العامية. وفيها لا يشغل هذا الأخير نفسه في فهم القواعد النحوية ولا يتوقف برهة ليحفظ بعض الكلمات ثم يرتبها في تراكيب وجمل. بل لديه حساسية اكتسبها من محيطه تجعله يرفض بعض التعبيرات ويقبل البعض الآخر، ويؤثر كلمة على أخرى في ضوء ما ألفته أذنه وما يجري على ألسنة الآخرين في محيطه([2]).

---

[1]- رشدي أحمد طعيمة ، محمد السيد مناع، **تدريس اللغة العربية في التعليم العام**. **نظريات وتجارب** ، مصر: دار الفكر العربي الطبعة الأولى، 2000 ، ص:35

[2]- نفس المرجع ، ص35، 36

ومن جهة أخرى يمكن القول أن اكتساب اللغة الأولى بالنسبة للطفل تتم بواسطة الاتصال بأربعة أصناف من الناس: الأم في المرتبة الأولى باعتبارها الشخص الوحيد الذي يدخل في الحسبان منذ الأيام الأولى من ميلاده ـ ثم تأتي العائلة، الأب والأخوة والأخوات.

ـ الجيران المباشرون الذين تقوم معهم العائلة صلة مستمرة.

ـ ثم جماعة الرفاق والمعلم عند الدخول الى المدرسة.([1])

وتتم عملية الاكتساب هذه عن طريق الاستماع ،المحاكاة والتقليد، التكرار والاستخدام في المواقف المختلفة الى جانب التعزيز حسب السلوكيين([2])

مثال : احتكاك الإنسان بمجتمع ناطق بغير اللغة التي يعرفها بمرور الزمن يبدأ في اكتساب تلك اللغة لا إراديا. كتواجد طلبة ناطقين بالعربية في غرفة بالحي الجامعي مع زملاء ناطقون بالقبائلية يجعلهم يكتسبون كلمات وألفاظ وصيغ اللغة القبائلية وبالتالي يتحكمون فيها أو العكس.

نستخلص أن خصائص عملية الاكتساب تتمثل في أنها عملية تتم:

ـ بطريقة غير واعية ولا إرادية،لأن الفرد يمارس اللغة بكيفيته الخاصة دون وعي ولا مراعاة للقواعد التي تتحكم فيها.

ـ بشكل غير منظم، لأن الفرد لا يتدرج في عملية الاكتساب حسب برنامج معد سلفا يتناسب والعمر العقلي والزمني له،بل يكتسب اللغة بشكل عشوائي تضبطه علاقة الفرد بالمحيطين به.

ـ من خلال عمليات التقليد، المحاكاة والمحاولة والخطأ.

ـ تتم داخل المحيط الأسري والاجتماعي(في الشارع، في ساحة المدرسة وفي النوادي والجمعيات المختلفة.....).

ـ ترتبط عملية الاكتساب باللغة الأولى أكثر كاكتساب اللغة العامية العربية أو القبائلية بالنسبة للأطفال الجزائريين الذين يشكلون عينة دراستنا.

- تعريف التعلـــم:

للتعلم عدة تعريفات تختلف حسب النشاط العقلي والعملية التي يقوم بها الفرد اتجاه وضعية أو موقف ما. ومنها ما يأتي:

ـ "هو تلك العملية التي تتم عن طريقها تعديل في سلوك الفرد نتيجة لممارسته لهذا السلوك".([1])

---

[1]- هشام نشابة، **التربية والتعليم** ، بيروت: مكتبة لبنان اليونسكو 1996 ، ص: 94

[2]- نايف خرما، وعلي حجاج، **أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة**، الكويت سلسلة عالم المعارف : 1978/1979 ص:98

ـ ويعرفه الدكتور زكي صالح على أنه "تغير في الأداء نتيجة الممارسة"([2])

ـ كما يعرفه هيلدجارد بأنه "العميلة التي ينتج عنها اكتساب نشاطا ما، أو تعديل في نشاط معين استجابة لموقف ما"([3]).

ـ ومن جهة أخرى نجد غيلفورد Guilford يقول أن التعلم "ما هو إلا تغيير في السلوك ناتج عن استثارة"([4]).

في هذه التعريفات نجدها تميل أكثر إلى مفاهيم المدرسة السلوكية التي ترتكز فيها عملية التعلم على قوانين المثير والاستجابة والتكرار أو(الممارسة). ولا توجد إشارة إلى:

– العمليات العقلية التي تتم بواسطتها عملية التعلم. ومثل هذه التعريفات نجدها أقرب إلى معنى الاكتساب الذي يتم بشكل لاإرادي منه إلى التعلم.

– وعليه نجد تعريفات أخرى لدى أصحاب النظرية المعرفية تشير بشكل واضح إلى العمليات العقلية التي تنظم وتعالج عملية التعلم. خاصة وأن تعلم اللغة الذي هو موضوع بحثنا يرتكز على مدى فعالية، وسلامة ونضج القدرات العقلية المختلفة كالإدراك، الذاكرة، الانتباه وغيرها في التحكم في اللغة. ومن التعاريف الواردة في هذا الاتجاه التعريفين الآتيين:

ـ أن التعلم"هو تغير في السلوك نتيجة الخبرة"([5])

ـ ويقول جيتس Gates أن التعلم "يمكن أن ينظر إليه على أنه عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف وهو كثيرا ما يتخذ صورة حل المشكلات".([6]) بمعنى أن الشخص يتعلم الأشياء الهادفة والتي تلبي له حاجياته وتستجيب لاهتماماته، لذلك نجده يسخر كل ما عنده من قدرات لاكتساب الوسائل التي تساعده على تحقيق الهدف المنشود. وفي هذين التعريفين نجد فيه إشارة واضحة لعناصر النشاط الذهني كالإرادة، الوعي والخبرة في عملية التعلم، وفق إستراتيجية حل المشكلات إلى جانب تضمن الثاني لعنصر الاختيار الذي يعبر عنه بالدافع أو الرغبة لما ينبغي تعلمه وهو عامل مهم في فعالية التعلم ككل وتعلم اللغة الثانية بشكل خاص. وهو المفهوم الذي ينطبق على تعلم اللغة الثانية.

---

[1]– عبد السلام عبد الغفار، **مقدمة في علم النفس العام** ، الطبعة الثانية، بيروت: دار النهضة العربية ، دون سنة. ص ص:290/289

[2]– نفس المرجع السابق، ص: 290

[3]– نفس المرجع السابق، ص: 290

[4]– رمزية الغريب، **التعلم** ،مصر: مطبعة المعرفة 1967.ص:14

[5]– مصطفى عشوي، **مدخل الى علم النفس المعاصر**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية دون سنة. ص241

[6]– رمزية الغريب مرجع سابق ص 11.

ويقصد بالتعلم أيضا "تلك العملية الواعية التي يقوم بها الفرد عند تعلم اللغة الثانية على وجه التفصيل، حيث الوعي بقواعد اللغة ومعرفتها والقدرة على التحدث بها. ويسمى أيضا التعلم الرسمي الصريح".([1])

وتتم عملية التعلم للغة الثانية عموما في المدارس وفي بيئة غير تلك التي تتحدث بها، بمعنى آخر تتم في بيئة مصطنعة، بشكل مقصود وبطريقة منظمة بواسطة المعلم داخل الصف. وهو المفهوم الإجرائي الذي ينطبق على دراستنا. كتعلم اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية.

إذن نستخلص أن من خصائص مفهوم تعلم اللغة الثانية:

ـ الوعي بقواعد اللغة ومعرفتها.

ـ القدرة على التحدث وفق هذه القواعد.

ـ أنه تعلم رسمي صريح ، ويتم بشكل مقصود وهادف. كما يحدث بطريقة منظمة من خلال برنامج دراسي رسمي. ويتدرج هذا البرنامج حسب مراحل نمو الفرد من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب.(من القواعد البسبطة إلى القواعد المعقدة في بناء الكلمة والجملة.....وغيرها)

ـ يقدم هذا بواسطة معلم متخصص داخل القسم.

ـ وتتم عملية التعلم للغة الثانية في المدارس العمومية أو الخاصة (ابتداء من الروضة إلى مدارس التعليم التحضيري حتى التعليم الثانوي والجامعي) أي في بيئة غير تلك التي تتحدث بها يوميا.

- الفرق بين آليات اكتساب اللغة الأولى وآلية تعلم اللغة الثانية:

- في المجال العصبي ـ الفيزيولوجي([2]): عندما يكتسب الطفل لغته الأولى فإنه يستفيد من مراحل وراثية حيوية متميزة والتي ترتبط بمراحل النمو العصبي ـ الفيزيولوجي حيث تتزامن وأطوار النمو العقلي مثل (مرحلة الصراخ،المناغاة العشوائية ـ مرحلة الكلمة الأولى ـ مرحلة الكلمة الجملة الناقصة ثم مرحلة الجملة التامة أو المركبة..الخ). ويمتلك آليات معدة سلفا كجهاز النطق والاستعدادات الوراثية للكلام.حيث ينشط جهاز النطق بشكل آلي وعفوي بحكم عدم نضج العضلات الصغرى وفي نفس الوقت عدم التآزر الحسي الحركي ليتطور الطفل تدريجيا إلى القدرة على التحكم في عضلاته وجهازه النطقي وبالتالي التحدث بشكل إرادي وعفوي. بينما بالنسبة

---

[1]- رشدي احمد طعيمة وأحمد السيد مناع، مرجع سابق ص 36.

[2] - Charles pierre Bouton, **Développement du langage** , 2é édition les presses de l'UNESCO paris 1979. P 252.

لتعلم اللغة الثانية فإن العملية تبدأ وجوبا من الإرادية إلى الآلية من خلال إرادة الفرد على تدريب وتشكيل جهازه النطقي وفق أصوات ومفردات وأسلوب اللغة الجديدة.

- في المجال النفسي([1]): حتى يتمكن الطفل من السيطرة والتحكم على لغة الأم ،فإنه يخضع لدوافع نفسية عميقة. ذلك أنها تعتبر بالنسبة إليه اللغة الأكثر اقتصادا والأكثر فعالية لإشباع توتراته الحيوية مثل:الحاجة إلى التحرك في محيطه ـ الحاجة إلى الاندماج ـ الحاجة إلى إثبات الذات كفرد. كما أن الطفل يجد نفسه أمام واقع يحفزه ويدعم رغبته ويشحن دافعيته لاكتساب لغة محيطه الاجتماعي لأنها تشكل بالنسبة إليه مفتاح الاندماج والتكيف. بينما بالنسبة لتعلم اللغة الثانية نجد الدوافع سطحية وثانوية مثل: الدافع العقلي كالفضولية ـ والدافع العاطفي كحب التفوق الدراسي، وحب اللعب أو لسبب بسيط أنها لغة إجبارية تفرضها المناهج الدراسية.

وعليه فإنّ الجهد الذي يبذله الطفل لاستيعاب هذا النظام الاتصالي والتعبيري باللغة الجديدة سيكون أكبر بكثير من الجهد المبذول في اللغة الأولى. كما أنّه يعتبر بالنسبة إليه كبحا عميقا نتيجة ارتباط الذات باللغة الأولى بسبب بساطتها وسهولة استعمالها. بل إنه يحس بأن هويته هي المعنية عندما يجد تفكيره يتشكل لفظيا بسلم جديد من القيم والتصنيفات العقلية المتصلة بتمثيلات مغايرة للواقع المعاش، أي أن الطفل عند تعلمه للغة الثانية في المدرسة يجد نظامه العقلي يتشكل بمفاهيم وقيم تختلف عما ألفه باللغة الأولى وبالتالي ينتابه إحساس بأن كيانه وهويته معرضتان للخلل. وهو ما يجعل دافعيته لتعلم اللغة الثانية أضعف عن تلك التي توفرت لديه عند اكتساب اللغة الأولى.

- في الجانب العقلي: نجد أن الطفل عندما يكتسب اللغة الأولى تنطلق من الخبرة المباشرة إلى اللغة، يعني أن الطفل يحتك بالأشياء والمواقف ويتعرف على وظائفها ومعناها مباشرة ثم يكتسب ترميزها اللغوي المعبرة عنها أو دلالتها. كما أن الملفوظات اللغوية المكتسبة تعيد تنظيم الخبرة الأولية للفرد وتتسامى بها على شكل "حكمة" التي يتقاسمها مع أفراد مجتمعه حيث لا يفرق بينها وبين اللغة. بل أكثر من ذلك تترجم الخبرة لتكون لها معنى عام معاش والتي تُشكل وتُندمج بسلوك الفرد لتصبح جزء منه.كأن يتعرف على حيوان مثل "القط" من خلال صوته قائلا هذا(مياعو)[meao] بعد مروز الزمن يسميه باسمه الحقيقي"قط"أو أمشيش [amsishe] بالنسبة للطفل القبائلي.

بينما عند تعلم اللغة الثانية فإن العملية عكسية حيث تبدأ من اللغة أولا ثم تأتي الخبرة التي يعاد تنظيمها باللغة الأولى. بمعنى أن الطفل يتعلم اللغة أولا ثم ينتقل إلى الخبرة التي تحويها بعاكس اللغة الأولى. كأن يتعلم الطفل القبائلي كملة (حصان) عن طريق ترجمة المفردة إلى اللغة الأولى "أسردون"[aserdun].

[1] - ibid, P :252

ووضعية الاكتساب هذه تحدد الصراع الآتي بين الترميزين (les deux codes) ترميز اللغة الأولى وترميز اللغة الثانية حيث أن اللغة الثانية لا تتكفل بالمعنى والدلالة إلا بعاكس اللغة الأولى. وهو ما يقلل من قوانين التجاور والتشابه أو الترابط (الوضعية ـ اللغة). وعليه فإن التكرار والتدعيم يجب أن يقللا من عملية التشويه والتعديل الذي تمارسه عاكس اللغة الأولى قبل تحميل ملفوظات اللغة الثانية الذي يكون دلالتها أو معانيها الخاصة بها. وهو ما لاحظناه عند التلاميذ الناطقين بالقبائلية والناطقين بالعامية العربية عند بداية تعلهم للغة العربية الفصحى عندما يطلب منهم المعلم تسمية بعض الأشياء أو معنى بعض الأشياء باللغة المدرسية فيجد أنهم يلجأون مباشرة إلى مكتسباتهم باللغة الأولى.

– في الجانب اللـغوي: نجد أن الانجازات الخطابية المشكلة حسب قواعد التواصل هي التي كونت الخبرة التعبيرية الأولية للطفل. والتي فرضت عليه بصفة عـامة دون أن يتدخل المتحدثون المكونون لمحيطه الخارجي لتقليصها أو تهذيبها وفق أبعادها النظامية أو وفق قواعد اللغة المستعملة، لكن بعد النضج وتحت تأثير المحيط والمدرسة شيئا فشيئا سيكتشف الطفل نظام اللغة الأولى، وسيتعرف على مجالات استعمال مختلف الصيغ اللغوية والعبيرية وكيفية بناء الجمل الصحيحة في مختلف المواقف والوضعيات الحياتية. بينما بالنسبة للغة الثانية نجد العملية عكسية تماما في كل أبعادها، حيث أن الطفل يتعلم النظام اللغوي أولا ليصل فيما بعد عند فهمها واستيعابها بمرور الزمن بعد مراحل معينة من الدراسة إلى استعمالها في الخطاب والاتصالات الرسمية والتعليمية المختلفة حيث ينتقل من مرحلة بناء الجمل القصيرة والطويلة وفق الشروط النظامية للغة المدرسية تدريجيا ليتنقل إلى التعبير بها بشكل عفوي وآلي.

نستخلص من كل ما سبق أن آلية اكتساب اللغة الأولى تختلف كلية عن آلية تعلم اللغة الثانية أو المدرسية ذلك أن العملية الأولى طبيعية لأنها تمارس في مواقف حياتية والثانية اصطناعية حيث لا تمارس إلا داخل المحيط المدرسي وفي المواقف الرسمية وتمارس كتابيا أكثر منها شفويا.

وبالرغم من ذلك هناك من ينادي إلى ضرورة تعلم اللغة الثانية بنفس الكيفية التي اكتسب بها الطفل اللغة الأولى فذكر شتيرن(1970) نقلا عن دوجلاس براون([1]) الإجراءات الأتية:

1 ـ في تعلم اللغة يجب على الطفل أن يمارس اللغة مرات عديدة وفي كل الوقت، مثلما يمارسها ويكررها عندما كان صغيرا في اكتسابه اللغة الأولى.

2 ـ إن تعلم اللغة محاكاة في الأساس لذلك على المتعلم أن يحاكي كالطفل الصغير كل شيء.

---

[1]– دوجلاس براون، **أسس تعلم اللغة وتعليمها** ترجمة عبده الراجحي، وعلي علي أحمد شعبان ، لبنان: دار النهضة العربية الطبعة الأولى 1994. ص 58،59

3 ـ يجب أن نمارس الأصوات المفردة ثم الكلمات وبعدها الجمل وهو الترتيب الطبيعي لاكتساب اللغة الأولى وعليه يجب تطبيق ذلك على تعلم اللغة الثانية.

4 ـ عندما يكتسب الطفل مهارة الكلام في مراحل حياته الأولى نجده يستمع ليفهم جيدا وبعدها يتكلم وهو النظام الصحيح لتعلم اللغة الثانية ثم تليها القراءة والكتابة في مراحل متقدمة.

5 ـ عندما يكتسب الطفل لغته الأولى لا يستعمل الترجمة لذلك يجب تفاديها أيضا في تعلم اللغة الثانية.

6 ـ إذا كان الطفل في مرحلة اكتسابه للغة لا يتعلم شيئا من النحو ولا يوجد من يخبره بتفاصيل مكونات الجمل، وبالرغم من ذلك يكتسبها ويستعملها بإتقان وهو ما يجب العمل به عند تعلم لغة ثانية.

نلاحظ أن هذه الإجراءات تنطلق من المنظور السلوكي الصرف الذي يعتبر اللغة مجرد سلوك يكتسب من خلال المحاكاة، التقليد والاستظهار والتعود والتعزيز وغيرها من العناصر المدعمة لطروحاته. إذ يعتقدون أن آلية تعلم اللغة الثانية يجب أن تخطو نفس خطوات آليات اكتساب اللغة الأولى من حيث الترتيب والتواتر للعناصر اللغوية وقواعدها(الصوت بعدها تأتي الكلمة وتليها الكلمة الجملة ثم الجملة البسيطة وأخيرا الجملة التامة والمركبة....). إلا أن الواقع يدحض ذلك، باعتبار أن متعلم اللغة الثانية لا ينطلق من فراغ وليس صفحة بيضاء، بل يملك رصيدا لغويا مهما ونظامه المعرفي قد نما وتطور وفق ترميز اللغة الأولى. وعليه عند تعلم لغة ثانية يجد المتعلم نفسه ملزما باسترجاع واستعمال خبراته المعرفية السابقة من أجل فهم وتعلم رموز ودلالة اللغة الثانية، والذي لا يتم إلا بعاكس اللغة الأولى. كما أن الجهاز النطقي والجهاز العصبي أثناء تعلم اللغة الثانية يكون قد استوطن قوالب لغوية واستقر على أنماط صوتية مكتسبة ، فخلال السنوات الأولى من حياته. ولا يمكن تجاهل كل ذلك في عملية التعلم وحتى في بناء المناهج التعليمية.

العلاقة بين اكتساب اللغة الأولى وبتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي:

عندما يتعلم الطفل لغة جديدة في المدرسة فإن ذلك يخلق شيئاً من عدم التوازن الذهني، بسبب اختلاف الوضع الاجتماعي المعاش، عن الوضع «المقلد»، داخل المدرسة، وكذلك لاختلاف بنيات اللغتين(الصوتية النحوية والصرفية والدلالية). فما يهم الطفل في هذه المرحلة المبكرة هو التعبير عما يدور بداخله من حاجات وأفكار ومطالب دون محاولة فصل خصائص نظام كل لغة عن الآخر، ومن هنا يحصل التشويش الذهني أو التداخل اللغوي، وربما يصاحبه بعض التوترات النفسية كالارتباك والتردد والتلعثم.

وعليه فالنظريات التربوية الحديثة منذ جان جاك روسو إلى بياجيه تؤكد على أن البناء المعرفي للفرد لا يتم إلا عبر ربط المعارف الجديدة بالخبرات السابقة المستمدة من الحياة الواقعية التي عاشها ويعيشها المتعلم خارج أسوار المدرسة. بحيث عندما يشير المدرس إلى وردة أو لون أو صورة ما، وينطق بجملة تعبر عن هذه الصورة وتتحدث عن خصائصها المميزة [وردة حمراء] مثلا فإنه يعتمد ضمنياً على خبرة الطفل السابقة عنها ويعمل على استثارتها من أجل ضمان فهم الترميز الجديد. فهي تعني بالنسبة للناطق بالقبائلية [ثانوارث] للوردة [تازوقاغث] يعني حمراء.

وإذا كانت لغة الطفل مختلفة عن هذه اللغة التي يتعلمها كما هو بالنسبة للمتعلمين الذين لغتهم الأولى هي القبائلية، فإن ما يقوله المعلم لن يستثير شيئا في خبرة الطفل السابقة، ولن يكون له أي أثر معرفي أو انفعالي حتى وإن استنتج الطفل ترجمة ما قيل. وبذلك يكون عالم لغة الطفل التي يتعلمها في المدرسة ومعانيها منفصلا عن عالم خبرة الطفل السابقة خارج المدرسة.([1]) وهو ما يؤكد أهمية توظيف اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية من أجل تيسير عملية التعلم. لأن هذا الأخير(التعلم) هو تفاعل بين المادة المتعلمة أو المكتسبة سابقا مع المادة الجديدة.

لذلك فالمتعلم عندما تعرض عليه مشكلة لغوية جديدة يتناولها بناء على ما يمتلكه من بنية معرفية موجودة سلفا، فيحاول من خلال الاستبصار والاستنتاج والتفكير المنطقي والاستدلال وغيرها من الاستراتيجيات المعرفية التي يمتلكها لاختبار فرضياته باستدعاء كل الخبرات السابقة والمعارف التي يمتلكها من أجل الوصول إلى الحل المناسب لها باللغة الثانية. وهنا يختلف المتعلمون فيما بينهم في طريقة معالجة المعلومات المستقبلة وتلك المستعملة للاستجابة لمختلف المواقف الاتصالية والوضعيات الحياتية المتنوعة، وهو ما يفسر كذلك طبيعة الأخطاء والصعوبات أو المشكلات التي قد تواجه متعلم اللغة المدرسية، مثل الأخطاء الناتجة عن تأثير اللغة الأولى، كالاستعارة أو النقل والتداخل مثل: التداخل التنغيمي بين القبائلية والعربية الفصحى، والذي لا يصيب الصوت بحد ذاته بقدرما يصيب شكل نطقه في آخر الكلام كقول التلميذ [قلتُ لهوو نغ] وهو النغم المعروف لدى سكان منطقة القبائل. والتداخل النحوي كقول تلميذ ناطق بالعامية العربية[جلس عمر في الكرسي] وهو استعمال لحرف الجر [في] بدل[على]، أو تلك الناتجة عن المبالغة في التعميم أو الافتراض الخاطئ مثل: استعمال لا النافية في جميع الحالات فيقول مثلا :[أنا لا أكلت ـ والأكل لا طيب] أو تميم قاعدة جمع التأنيث بإضافة(ا وت) من [طاولات] فيقول [صحنات، كُتُبَاتْ، كرسيات..] وغيرها. ([2])

---

[1]– ميجل سيجوان وليم مكاي، **التعليم وثنائية اللغة** ، ترجمة إبراهيم القعيد ومحمد عاطف مجاهد ،الرياض: جامعة الملك سعود ، 1987ص91

[2]– داود عبده، **دراسات في علم اللغة النفسي** . الطبعة الأولى، 1984 مطبوعات الجامعة الكويت ص75.

- استراتيجيات تعلم اللغة الثانية:

- ماذا يُقصد بمفهوم الإستراتيجية ؟

يستعمل مصطلح الإستراتيجية تقريبا في كل مواقف الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والإدارية وكذا العسكرية، ويوحي بمعنى التخطيط والتدبير وفق مراحل معينة؛ حيث نجد ما يسمى إستراتيجية البيع والتسويق، وإستراتيجية التسيير والتنظير إلى جانب إستراتيجية المفاوضات وإستراتيجية الحملة الانتخابية وغيرها.غير ان أصل المصطلح استعمل في المجال العسكري، ليغزو بعدها كل ميادين الحياة، بما فيها ميدان التعليم والتربية بعدما كان سابقا يعتمد مصطلح طرائق التعلم. وقد وردت عدة تعاريف حول مفهوم الإستراتيجية من أهمها:

-تعريفle Petit Robert : "هي مجموع الأنشطة والعمليات المتناسقة من أجل تحقيق الانتصار"([1])

-تعريف De Villers 1992: "هي فن تخطيط وتنسيق مجموعة من العمليات من أجل تحقيق هدف"([2])

إذن هذه التعاريف تشير بصفة عامة لمفهوم الإستراتيجية على أنها الدقة في التخطيط والتنسيق بين مجموعة من العمليات والأنشطة المنظمة بهدف تحقيق وضمان نتيجة ايجابية ومرضية.

في ميدان اكتساب أو تعلم اللغة الثانية يشير الكثير من الباحثين إلى أن الإستراتيجية يقصد بها "السلوكات والتقنيات والتكتيكات والتخطيطات، والعمليات العقلية الواعية وغير الواعية أو المهارات العقلية أو الوظيفية أو تقنيات حل المشكلات الملاحظة لدى الفرد في وضعية التعلم"([3]).

نتيجة لأبحاث كل من ستيرن Stern وريبان Rubin في الثمانينات حول ملمح المتعلم الجيد للغة الثانية ودراسات أبراهام ABaham وفان Vann 1987 حول استراتيجيات المتعلمين الجيدين والمتعلمين غير الجيدين ودراسات كل من أوملي O'MIley وشاموت hamot في التسعينات حول البعد المعرفي لاستراتيجيات التعلم والنموذج النظري لتصنيف استراتيجيات تعلم اللغة الثانية([4])، توصلوا إلى تصنيف استراتيجيات تعلم اللغة الثانية إلى ثلاث أنماط كبرى وهي كالآتي: المعرفية الماورائية، معرفية واجتماعية عاطفية. وجوهر هذه الاستراتيجيات أنها تحدد طرق مواجهة المشكلات التعليمية من قبل المتعلمين. لذلك في البداية يجب التمييز بين استراتيجيات التعلم واستراتيجيات الاتصال، فالأولى ترتبط بالمدخلات اللغوية من حيث معالجتها وتخزينها واسترجاعها

---

[1] -Paul cyr **Les stratégies d'apprentissage.**les éditions CEC inc.CLE international 1998 Paris, P,4

[2] - ibid, P,4

[3] – ibid. P : 4

[4]– دوجلاس براون ، مرجع سابق، ص120

بينما الثانية ترتبط بالمخرجات يعني كيف نعبر عن موقف في اللغة وكيف نتصرف اتجاه ما نعرف.([1])
ومن استراتيجيات التعلم ما يأتي:

- الاستراتيجيات ما وراء المعرفية Les stratégies métacognitives:

يقصد بـ Meta كل ما يتجاوز أو يشمل. ترتكز هذه الاستراتيجيات على التفكير في عمليات التعلم، فهم شروط تيسيره وتخطيط نشاطاته لإنجاز تعلّمات مع التقويم والتصحيح الذاتي. وتعتبر الإستراتيجية المعرفية أحد العمليات التي تميز التلاميذ ذوي الصعوبات عن الذين ليست لديهم صعوبات في التعلم([2])

يعني أن التلاميذ الذين ليست لديهم صعوبات التعلم يستعملون هذه الإستراتيجية أكثر من غيرهم وقلما نجدها لدى الذي يعانون من الصعوبات.

كما قد لوحظ أن التلاميذ الذين أظهروا تقدمهم في تعلم اللغة الثانية يستعملون الاستراتيجيات فوق المعرفية أكثر من التلاميذ المبتدئين([3]).

- عناصر الإستراتيجية ما وراء المعرفية:

تشتمل هذه الإستراتيجية على العمليات العقلية الآتية :

- المبادرة والتخطيط L'anticipation ou la planification: وتتضمن هذه الخطوة:

ـ تحديد أهداف قريبة أو بعيدة المدى.

ـ دراسة نقطة أو موضوع لغوي بمبادرة شخصية لم يدرس بعد في القسم.

ـ التنبؤ بالعناصر اللغوية الضرورية لإتمام مهمة تعليمية أو اتصالية.

تستعمل هذه الاستراتيجيات في إحدى الوضعيتين:

أـ عندما نساعد المتعلم على أن يعي بنفسه منطق النشاطات التعليمية المقترحة عليه عندما يفهم لماذا يقوم بنشاط تعلمي لغوي ما؟.

ب ـ وعندما نطلب من المتعلم توقع المحتوى في التبادلات اللغوية الشفوية في حالة التمثيليات والحوارات. أو توقع المحتوى انطلاقا من عنوان لمقال أو غيره.([4])

---

[1]- المرجع نفسه ، ص: 120

[2] - Paul Cyr **Les stratégies d'apprentissage.**les éditions CEC inc.CLE international 1998 Paris P 42 in Tarah 1992 P58.

[3] - ibid. P :58

[4] – ibid. P :58

ـ الانتباه L'attention: ويقصد به الانتباه إلى كل التعبيرات اللغوية التي يمكن أن تساهم في التعلم عن طريق:

ـ الإبقاء على التركيز نحو تعبيرات لغوية خلال تنفيذ مهمة تعليمية.(متابعة أداء الأفراد للّغة عند الحديث والتعبير مع صرف النظر عن المثيرات الهامشية).

وفي هذا الصدد نجد كل من O.Malley وChamot 1990 وضعا تمييزا بين نوعين من الانتباه، اللذين صنفاهما بأنهما موجهان أو انتقائيان:([1])

أـ النوع الأول يسمى التركيز:Concentration: ذلك أن المتعلم يقر من البداية بالانتباه إلى المهمة التعليمية بشكل عام ويتجاهل كل ما يشغله عنها من عوامل مشتتة.

ب ـ والنوع الثاني يسمى الانتباه الانتقائي L'attention sélective: ويقصد به التركيز على عناصر خاصة ومتميزة من المهمة اللغوية. والمعلم يجسد هذا النوع من الانتباه عندما يطلب من المتعلمين تسجيل بعض النقاط من الدرس مثل:

ـ الوقت، الثمن أو أرقام الهاتف لحوار ما.

ـ تسجيل أفعال، صفات أو أسماء لنص ما.

ـ وعندما يطلب المعلم منهم الاستماع، ويطرح عليهم أسئلة محددة حول نص أو يترك فراغات في فقرات معينة. ففي هذه الحالات فإنه يعمل على توجيه انتباههم إلى تفصيلات، قضايا ونقاط محددة ذات أهمية في تعلم اللغة الثانية.

ـ وهذه الإجراءات مهمة جدا خاصة في بداية التعلم عندما يبدو كل شئ جديد بالنسبة للمتعلم، وعليه فإن ضعف الانتباه يولد تأخرا أو تباطؤا في عملية التعلم.

– التسيير الذاتي أو(الإدارة الذاتية)L'auto gestion: ويقصد به أن يكون المتعلم قد فهم شروط عملية التعلم وكيفية البحث عن توفيرها.([2])

وتفترض هذه الإستراتيجية أن المتعلم يدرك بأنه يمكن أن يتعلم بنفسه، وله قناعات واستعدادات اتجاه مهاراته للدور الذي يجب أن يلعبه ومسؤوليته في ذلك. بتعبير آخر أن يكون لدى المتعلم حدا أدنى من الاستقلالية والتجنّد وبذل الجهد من أجل التعلم الجيد بنفسه.

كما يفترض أيضا التسيير الذاتي أن المتعلم يتحيّن دائما فرص استعمال اللغة من خلال تعريض نفسه لوضعيات التواصل والتوظيف للَغة المتعلمة (اللغة2) في مواقف الحياة التي يعيشها.

[1] – ibid. P :58

[2] – ibid. P :46

ويمكن القول أيضا أن هذه الإستراتيجية تجعل المتعلم يسخّر وقته ونشاطاته من أجل التعلم بقدر أكبر.ومن السلوكات الدالة على استعمال المتعلم لهذه الإستراتيجية:

أـ اعتراف وتقدير معلم اللغة الثانية للمتعلم الذي يقوم بمجهود خارج المدرسة. كأن يخصص وقتا لدراسة ومراجعة الدروس بشكل منتظم.

ب ـ متابعة المتعلم لبرامج معينة في التلفزيون لموضوع مهم من أجل تحسين مستوى فهمه واستعماله للغة المتعلمة (اللغة 2).ومن السلوكات المعبرة عن ذلك تسجيل المتعلم للحصة وإعادة سماعها أو مشاهدتها. وهو مؤشر عن وعي المتعلم بأهمية مثل هذه النشاطات في تعلم اللغة الثانية.([1])

- التعديل الذاتي:L'auto régulation:([2]) وهي تعني أن يقوم المتعلم بمراقبة وتصحيح أداءه وأخطائه خلال عملية التعلم أو أثناء فعل اتصالي. وله عدة أشكال:

ـ مراقبته وفهمه للغة الشفوية أو المكتوبة.

ـ مراقبة إنتاجه وتعبيره في موقف اتصالي شفوي أو مكتوب.

ـ مراقبة خطته التعبيرية.

ـ مراقبة أسلوب تعلمه أو إستراتيجيته.

وتظهر هذه الإستراتيجية أكثر لدى أحسن المتعلمين للغة الثانية.

- تشخيص المشكلة L'identification du problème([3]): ويقصد بها أن المتعلم يفهم بشكل جيد وبطريقة حدسية سريعة المطلوب منه في عمل أو تمرين لغوي. ويستطيع تحديد النقطة المركزية (المطلوب بالضبط) في نشاط لغوي. وتظهر هذه الإستراتيجية عند المتعلمين الجيّدين بينما عند المتعلمين الضعاف يستلزم الأمر أن نشرح، نوضح ونبسط لهم.

- التقويم الذاتي L'autoévaluation: وفيها يقوّم المتعلم مهاراته في إنجاز مهمة لغوية أو فعل اتصالي. حيث يستطيع تقويم ما يستطيع وما لا يستطيع فعله باللغة الثانية سواء في الفهم أو الإنتاج(العبير)؟

- الاستراتيجيات المعرفية Les stratégies cognitive:([4]) وتشمل هذه الإستراتيجية عمليات التفاعل بين المتعلم والمادة العلمية المدرّسَة من خلال:

---

[1]- Paul Cyr, op.cit. p,42

[2] Ibid. p,44

[3] – Ibid. p,46

[4] – Ibid. p,47

ـ التعامل العقلي الفيزيائي لهذه المادة.

ـ تطبيق تقنيات متميزة من أجل حل مشكلة أو تنفيذ مهمة تعليمية للغة الثانية.

وتعتبر هذه الإستراتيجية أكثر سهولة وأكثر قابلية للملاحظة لأنها في قلب العمل التعلُّمي ومن استراتيجياتها:

1 ـ تطبيق اللغة Pratiquer la langue: وتتجلى هذه الإستراتيجية في السلوكات الآتية:([1])

ـ استغلال الفرص المتاحة للتواصل باللغة الهدف (اللغة الثانية).

ـ تكرار مقاطع لغوية.

ـ التفكير والحديث الذاتي الداخلي باللغة الهدف (اللغة 2).

ـ اختبار أو إعادة استعمال كلمات أو جمل أو قواعد تم استيعابها في القسم في مواقف اتصالية حقيقية أو حية. ويمكن أن تشتمل أيضا على:

ـ الإجابة الصامتة على أسئلة طرحت للغير داخل القسم ، أو تكرارها بصوت مرتفع فقد أكدت دراسات كل من Wesche 1979 وRamsg1980 العلاقة الترابطية بين تكرار أسئلة أو مقاطع لغوية بصوت مرتفع وبين تطور مهارات لغة المتعلمين في الفهم والتعبير الشفوي. ذلك أن التكرار يحتل مكانة أساسية في التصحيح الصوتي وتخزين بعض القوانين والقواعد المعتادة حيث تساهم بشكل فعال في التخزين داخل الذاكرة الطويلة المدى والاسترجاع وكذا الاستعمال في المواقف الاتصالية الطبيعية والحيّة.([2])

2 ـ التخزين Mémorisation:([3]) تتضمن هذه العملية تطبيق عدة تقنيات للتخزين والتذكر كما تتدخل فيها عدة عمليات معرفية معقدة وهي مهمة في تعلم مهارات اللغة الثانية أو معارف لمواد علمية أخرى. ومن التقنيات التي يستعملها المعلم:

ـ استعمال الصور.

ـ استعمال كلمات مفتاحية.

ـ إعداد حقول دلالية (يعني إعداد دلالة الكلمات والمفاهيم).

[1] Ibid. p,48

[2] – Ibid. p,48

[3] – Ibid. p,49

3 ـ تدوين النقاط Prendre notes:(5) ويقصد به أن يقوم المتعلم بتسجيل نقاط إما مفاهيم ـ كلمات جديدة تعبيرات وإما ملفوظات دقيقة ومحددة، تستعمل إما في إنجاز مهمة تعليمية أو تنفيذ فعل اتصالي. مع العلم أن هذه الإستراتيجية تتطور بالتوازي مع الإستراتيجيتين المواليتين.

4 ـ التجميع Grouper: وتتم عن طريق السلوكات الآتية:(1)

ـ تنظيم وترتيب أو وضع محاور للمادة المتعلمة حسب الخصائص المشتركة من اجل تسهيل تعلمها. فالمتعلم يمكن له ترتيب المادة حسب أنواعها مثال بالنسبة للغة كأن يرتب حسب: الأفعال ـ الألفاظ ـ التعبيرات الشعبية ـ حسب المواضيع ـ حسب الوظيفة اللغوية (طلب، اعتذار،قص.. الخ).

5 ـ المراجعة Réviser:(2) هذه الإستراتيجية حسب اكسفورد Oxford 1990 تعني المراجعة الجيدة والمنظمة في الوقت كأن تكون مراجعة ما اكتسبه المتعلم في اليوم نفسه ومراجعة بعد يومين ثم بعد أسبوع ثم بعد شهر وهكذا بشكل منظم. والهدف منها حسب أكسفورد هو الاستيعاب الجيد والتعود على بعض القواعد أو النقاط من الدرس وبالتالي القدرة على استرجاعها بشكل سهل.

6 ـ الاستخلاص أو التوقع: ([1]) ويقصد به استعمال عناصر لغوية لنص أو ملفوظ من أجل استخلاص واستنتاج معنى عناصر لغوية جديدة أو غير معروفة باستعمال السياق اللغوي أو غير اللغوي من أجل فهم المعنى والدلالة العامة للنص أو الفعل الاتصالي، لسد ثغرات التحكم في الترميز اللغوي الجديد ويمكن أن يقابله مصطلح التكهن أو التوقع. وحسب كارول وسابان Caroll et Sapon 1959 في كتابهما "اختبارات الاستعدادات للغة الحديثة" تعتبر هذه الإستراتيجية بأنها مهارة متخصصة لاستعداد تعلم اللغات. وعند بدنر Badner 1962 يستعمل مصطلح إستراتيجية التسامح للغموض Tolérance à l'ambiguïté بدل مصطلح L'inférence. يعني أن المتعلم بحكم عدم معرفته لبعض المفردات أو المصطلحات وفهمه لبعضها الأخر في نص أو حوار يستخلص المعنى العام بافتراضه أن المصطلح غير المعروف من المحتمل جدا أنه قد يعني شيئا ما في نفس السياق.([2])

7 ـ الاستنتاج La déduction: ([3]) ويمكن أن يقابله التعميم المبالغ، ذلك أن المتعلم عندما يتعلم قاعدة لغوية ما قد يستنتج بأنها قد تنطبق على كل الوضعيات كأن يعرف مثلا: قاعدة جمع [سيارة = سيارات] فيعممها على كل ما يطلب منه مثل[شجرة فيقول شجرات] وهي إستراتيجية تنطبق ليس عند تعلم لغة ثانية بل حتى عند اكتساب اللغة الأولى.([4])

---

[1] - Ibid. p,49

[2] - Ibid. p,50

[3] - Ibid. p,51

[4] - Ibid. p,52

8 ـ البحث المرجعي Recherche documentaire:([1]) وتعني البحث باستعمال المصادر المرجعية للغة الهدف. وهي التقنية المتبعة عند معلمي اللغة الثانية عند البحث عن معنى الكلمات الجديدة، فيعلمونهم كيف ومتى يستعملون المنجد؟ مع العلم أن بعض المناجد مزدوجة اللغة تعرض المصلحات أو المفردات المقابلة دون الأخذ بعين الاعتبار لاستعمالاتها وسياقاتها المختلفة. لذلك كان من المستحسن تشجيع المتعلم على قراءة الأمثلة التي ترد. وعند الشك يمكن الاستعانة بذوي الكفاءة والخبرة للغة الثانية المتعلمة.

9 ـ الترجمة والمقارنة باللغة الأولى Traduire et compare avec la langue1 ou une autre langue connu:(7) وهي إستراتيجة يوظف فيها المتعلم مهارته اللغوية المكتسبة في اللغة الأولى من أجل فهم نظام ووظيفة اللغة الثانية أو اللغة الهدف.

10ـ إعادة ألفاظ أو جمل بصيغة أخرى (التناص) Paraphrase: عندما يحس الفرد المتكلم أن المستقبل لم يفهم كلامه فيلجأ إلى إعادة استعمال مفردات أو جمل أخرى باللغة الثانية أو يقوم بصياغتها بطريقة مختلفة. أو ما يسمى بالتناص التي تبيّن لجوء الفرد إلى وضع كلمة أو عبارة في تعاقب لغوي موقفي.([2])

تعتبر إستراتيجية تعلم، بشرط أن يظهر المتكلم الإعادة للكلمة أو الصيغة التي لا يعرفها من أجل تعلمها وإلا اعتبرت من استراتيجيات الاتصال.

11 ـ إعداد روابط Elaborer:([3]) ويقصد به القيام بتناظر ووضع سياقات، حيث يقوم المتعلم بإنجاز روابط بين العناصر الجديدة والمعارف المكتسبة.أي أنه يقوم بروابط داخل لغوية (داخل اللغة الثانية) بهدف فهم أو إنتاج ملفوظات. والإعداد يسمح للمتعلم ببناء المعنى عن طريق ايجاد روابط أو افتراضات واضحة بين مفردات نص مكتوب أو ملفوظ وبين معارفه السابقة للغة الثانية. كأن يسمع لأول مرة كلمة [المطار] فيربطها بكلمة لديه إما[المطر] أو [طار] فينجز المعنى وفق ذلك.

وهذه الإستراتيجية يقول عنها كل من O'Mlley , Coll et Chamot 1987 على أنها ملاحظ بشكل متكرر عند الاستماع والقراءة وكذا الكتابة لدى المتعلمين.([4])

12 ـ التلخيص Résumer: ([5]) وهو القيام بتلخيص عقلي أو كتابي لقاعدة أو معلومة مقدمة في نشاط تعليمي لغوي معين. وهي إستراتيجية يمكن أن تكون مدعمة من قبل المعلم عن طريق: تلخيصه للدرس أو تلخيص الأهداف المسطرة للمادة المدرسة في القسم. أو عندما يطلب

---

[1] - Ibid. p,53

[2] - دوجلاس براون، مرجع سابق ، ص:123

[3]- Paul Cyr, op.cit. p,58

[4] - Ibid. p,58

[5] - Ibid. p,56

المعلم من المتعلمين بإعادة صياغة الأهداف أو معنى وظيفة لغوية في نشاط اتصالي أو في تمرين ذات علاقة باللغة.

ـ الإستراتيجيات الاجتماعية العاطفية Les stratégies socio affectives:([1])

تتضمن هذه الاستراتيجيات عملية التفاعل مع الآخرين من أجل تسهيل فهم واستيعاب اللغة الهدف. حيث أن كل الدراسات تؤكد أهمية البعد العاطفي للمتعلم في تعلم اللغة الثانية وعلى الأهمية الاجتماعية للغة. وتتبلور استراتيجياتها فيما يأتي:

أـ طرح الأسئلة التوضيحية والتفحّصية Les questions de clarification et de vérification:(6) وفيها يقوم المتعلم بطلب الإعادة على شكل توضيحات أو شرح أو إعادة الصياغة من قبل المعلم أو متكلم اللغة الثانية.

ب ـ التعاون: التحرك مع الغير من أجل إتمام مهمة أو حل مشكلة تعلم. فالمقاربة الاتصالية تستلزم النشاطات التعاونية بين متعلمي اللغة الأجنبية أو الثانية من خلال تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة.([2]).

ج ـ تسيير العواطف وتقليل التوتر: من خلال التحدث إلى الذات، القيام بسلوكات لتدعيم الثقة بالذات.

- الأساليب المعرفية في تعلم اللغة الثانية:

عندما يواجه الإنسان في حياته مشكلة ما فإنه بالضرورة سيتصرف بكيفية ما لمواجهتها وإيجاد الحلول لها. وهذه الكيفية تعبر عن ميزة خاصة ينفرد بها الفرد ولا تشابه كيفية أخرى عند أفراد آخرين حتى ولو كانت المشكلة نفسها أو مشابهة لها. لذلك يقر علماء النفس المعرفي بوجود فروق جوهرية بين الأفراد في كيفية تعلم أي شيء سواء كان لغة أو علوم مختلفة. ومن هذه الفروق أساليب تنظيم المعارف وتصنيفها وكيفية معالجتها. وكذا كيفية إيجاد الحلول للمشكلات والقضايا التي تواجهه. فالتعامل مع لغة جديدة أثناء التعلم داخل المدرسة بالضرورة لا يستند فيها جميع الأفراد إلى نفس الأساليب والأنماط أو الاستراتيجيات المعرفية، بل كل يعتمد على أنماط أو أساليب وإستراتيجيات فريدة من نوعها تميز كا واحد عن غيره. وهو الشيء الذي يجعل كل منهم يختلف عن الآخر في مستوى التعلم أو في الأداء للغة، وفي درجة الصعوبات التي تواجههم، وحتى في حجم ونوع الأخطاء التي يقع فيها كل واحد أثناء التعلم. فازداد الاهتمام بهذه الفروق الفردية في مجال تناول المعلومات، تجهيزها ومعالجتها بازدياد تطور علم النفس المعرفي الذي اكتشف مجالات أوسع

[1] – Ibid. p,57

[2] – Ibid. p,59

للفروق بين الأفراد لم تؤخذ في الحسبان من قبل الدراسات النفسية السابقة. حيث تبيّن أن لكل إنسان طريقته في التفكير وفي ترتيب المعلومات وتنظيمها وتصنيفها ومعالجتها والربط بينها. حيث أن الأساليب والاستراتيجيات المعرفية كلها تعبر عن عمليات ونشاطات عقلية ذاتية تميز الأفراد عن بعضهم البعض، فهي تفيدنا في معرفة كيفية تأثيرها في تعلم اللغة الثانية من خلال فهم طريقة تنظيم وتجهيز المتعلم لمكتسباته اللغوية وتوظيفها أو معالجتها في تعلم لغة جديدة. ومنها نتعرف على أحد مصادر الأخطاء اللغوية في التعلم.

- تعريف الأساليب المعرفية:

تعرف على أنها الطرق التي "نتعلم بها الأشياء بصفة عامة أو التي نقتحم بها مشكلة ما بصفة خاصة، أو تلك الرابطة بين المعرفة والشخصية"([1]) أو هي الكيفيات التي يعتمدها الفرد في مواجهة مشكلة ما أمامه بناء على معارفه، خبراته وتجاربه المكتسبة.

أما أوزوبيل يعرف الأسلوب المعرفي بأنه: الاختلافات الفردية الثابتة أو المطردة في التنظيم المعرفي وفي العمل المعرفي. ويشير المصطلح إلى الاختلافات الفردية في الأسس العامة للتنظيم المعرفي وإلى الميول المطردة المقصودة ذهنيا التي تعكس العمل المعرفي البشري في عمومه.

فالأساليب المعرفية إذن عند الناس تحددها طريقة تمثلهم لبيئتهم الكلية، ذلك أن عملية التمثيل ليست معرفية بحتة بل تشاركها المجالات الوجدانية والفيزيقية. حيث أن الأفراد يظهرون ميولات عامة اتجاه أسلوب أو آخر، لكن السياقات المختلفة تبعث أساليب مختلفة. أي أن الظروف والوضعيات المختلفة قد تفرض استعمال أساليب معرفية تختلف عما تفرضه ظروفا وسياقات أخرى. كما ترتبط هذه الأساليب المعرفية بنمط شخصية، الإنسان من حيث الانبساط والانطواء التفاؤل والتشاؤم، وقدراته العقلية من حيث درجة الذكاء والقدرة على التحليل والتركيب والاستنتاج. فالذكي يتسم بثنائية المعرفة، إذ يستطيع أن يزاوج بين طرفين في مجال الأسلوب المعرفي، فيستطيع أن ينوع ويزاوج بين عدة أساليب لمواجهة مشكلة واحدة.

وعلى هذا الأساس حدد علماء النفس عدة أساليب معرفية يستعملها متعلم اللغة الثانية، أوزوبيل Osobel مثلا ذكر بأن هناك اثني عشرة أسلوبا، بينما هل Hel 1972 حدد تسعة وعشرين أسلوبا تكون خريطة الأسلوب المعرفي للمتعلم وهي تحتوي على العوامل الحسية الاتصالية والثقافية والوجدانية والمعرفية. إلا أن ما لفت انتباه الباحثين والدارسين في تعلم اللغة الثانية هو عددا قليلا منها فقط وهي على وجه الخصوص:

---

[1]- دوجلاس براون، مرجع سابق، ص111.

1 ـ التركيز الجزئي والتركيز الكلي: وهو الأسلوب الذي يعتمده الفرد في مشهد عام وكلي لتحديد جوانب أو أجزاء معينة منه.حيث أن التركيز الجزئي يمكن الفرد من التمييز بين أجزاء الكل ويركز على شيء ما فقط منه، كقراءة قصة في ساحة المدرسة.

ويقابله التركيز الكلي ذلك أن هذا الأخير له تأثيرات إيجابية بحيث يسمح بإدراك وتمثل المشهد كليا. بينما التركيز الجزئي يجعلك تنتبه وتركز على جوانب معينة مع ربطها وعلاقتها بأجزاء أخرى مترابطة بها.([1]) وتشير بعض الدراسات النفسية إلى أن الفرد يميل إلى استخدام أحد الأسلوبين بشكل نسبي. حيث يسير الفرد من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء حسب مراحل نموه. مع العلم أن التركيز الجزئي يزداد لدى الفرد كلما نما وتقدم نحو سن الرشد. بمعنى أن انتباه الفرد إلى تفاصيل وجزئيات اللغة يزداد حسب عمره الزمني ونموه العقلي والمعرفي. ويرتبط التركيز الجزئي حسب دوجلاس براون 1994 بأحد العوامل المحددة للذكاء الإنساني كالعامل التحليلي، ولا يرتبط بعاملي الفهم وتركيز الاهتمام.

وتؤكد دراسات أخرى أشار إليها براون 1994 فإن درجة نمو أي من الأسلوبين لدى الفرد يتحكم فيه نمط المجتمع والبيت الذي يعيش فيه ، "فالمجتمعات الريفية والسلطوية التي تتمتع بجو اجتماعي شامل والتي تمارس قواعد صارمة في التربية يسود فيها التركيز الكلي. أما المجتمع الديمقراطي الصناعي المتنافس الذي يطبق أنماطا أكثر تحررا فإنه يفضي وينمي التركيز الجزئي لدى الأفراد"([2]).لكن مثل هذا الطرح قد لا تصدقه المجتمعات المعاصرة التي انفتحت على بعضها البعض بفضل وسائل الإعلام وتكنولوجية الاتصالات والمواصلات حيث لم تبق الفجوة بين المدينة والريف كما هو عليه سابقا. لذلك يصعب التسليم بمثل هذا الطرح، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار ارتفاع المستوى التعليمي والثقافي لأفراد المجتمعات المعاصرة في المدينة كما في الريف كما هو بالنسبة للمجتمع الجزائري. حيث يمكن للأفراد استعمال الأسلوبين معا حسب الوضعيات والظروف وحسب طرائق التدريس التي تعلموا عليها.

وبالنسبة لتعلّم اللغة الثانية هناك نظريتان تفسران أي الأسلوبين أكثر استعمالا من قبل القسم، أين يسود التحليل والاهتمام بالتفاصيل وكثرة التدريبات وأوجه التركيز الأخرى التي يقتضيها موضوع التعليم وهدفه، فاستشهد أصحاب هذه النظرية بدراسة Naiman et Al 1978 التي أجرياها على طلاب ناطقين بالأنجليزية يتعلمون اللغة الفرنسية في المستويات الثامن والعاشر والثاني عشر من التعليم الأساسي بتورنتو بكندا، وبيّنت أن التركيز الجزئي يرتبط ارتباطا ايجابيا

[1]– نفس المرجع السابق ص:113

[2]– نفس المرجع ، ص:114

بالنجاح اللغوي داخل قاعة الدرس. كما تبيّن أن المتعلمين الذين يتسمون بالتركيز الجزئي يتفوقون في الدروس الاستنباطية وغيرهم في الدروس الاستقرائية.([1])

أما النظرية الثانية تؤكد أن التركيز الكلي يؤدي بأصحابه بما لديهم من تعاطف وانتشار اجتماعي وإدراك للآخرين إلى أن ينجحوا في تعلم الجوانب الاتصالية في اللغة الثانية. لكن مثل هذا الطرح ليس له سند علمي قابل للملاحظة والتجريب باعتبارنا لا نستطيع التأكد من استعمال الفرد للأسلوب الكلي دون الجزئي فكل منهما متصل بالآخر، إلا أنه من المؤكد أن أسلوب التركيز الكلي يرتبط بتعلم الاتصال الطبيعي للغة، بينما أسلوب التركيز الجزئي يرتبط بالتعلم داخل قاعات الدرس للغة الثانية.

– التسامح اتجاه اللبس: ([2]) يمتاز العقل الإنساني بأن له القابلية للتسامح اتجاه أفكار وقضايا تتعارض وتتناقض مع نظام اعتقادات الفرد وبنيته الفكرية بدرجات تتفاوت من شخص إلى آخر.حيث هناك من له نظام تفكير متفتح يقبل الآراء والأحداث والمواقف المناقضة لآرائه، كما يوجد آخرون لهم نظام تفكير منغلق لا يتسامحون مع أي فكرة أو رأي يناقضه، أو فيه لبس وغموض، لذلك يرفضونها. فهذا الأمر ينطبق على تعلم اللغة الثانية، فعندما يجد المتعلم قدرا كبيرا من المعلومات المختلفة أحيانا والمتناقضة أحيانا أخرى مع ما يعرفه من قبل بلغته الأولى كقواعد النحو والصرف والمفردات وغيرها، فإنه قد لا يتسامح معها فيفرض نظام اللغة الأولى الذي اكتسبه ويتحكم فيه وهو ما يوقعه في الأخطاء وبالتالي صعوبة تعلم اللغة الثانية. كما أن الشخص ذو النظام الفكري المتسامح بشكل مبالغ قد يجعل الفرد متذبذبا في قبوله كل ما يقابله دون تصنيف الحقائق اللغوية الضرورية تصنيفا إدماجيا في بنيته المعرفية ويصبح التعلم للقواعد اللغوية على شكل استظهار لمعلومات في مجموعات غير موقفية.

وعلى هذا الأساس يتضح لنا إلى أي مدى يساهم هذا النمط من التفكير في تسهيل أو تصعيب عملية التعلم للغة الثانية.

– التأملية والاندفاعية: يقصد به أن الإنسان من طبعه عموما ميالا إلى التأمل في أي قضية أو مشكلة قبل اتخاذ قرار معين، لكن يوجد من الأفراد من يندفع ويغامر ويتخذ قرارات ومواقف دون وزنها والتفكير فيها. فهذين النوعين جعل لكل منهما أسلوب تفكير متميز عن الآخر، حيث يستعمل الأول الأسلوب النسقي الذي يمكنه من مراعاة الكثير من الاعتبارات والأبعاد قبل اتخاذ

[1]– نفس المرجع ، ص:116

[2]– نفس المرجع ، ص:117

قرار الحل للمشكلة التي تواجهه، أما الثاني يستعمل الأسلوب الحدسي الذي من خلاله يتصرف الفرد دون تروي ولا تفكير معمق في المشكلة.([1])

- **الانبساط والانطوائية** Extraversion/introversion: **لقد بين نايمان** وكول Naiman et Coll 1978 أن المتعلم ذو الشخصية الانبساطية يعرض نفسه أكثر لوضعيات الاتصال، ويستغل دائما الفرص المتاحة له لممارسة اللغة الثانية، عكس المتعلم الانطوائي الذي يجنب نفسه التواصل مع الآخرين. كما أشار كل من إهيرمان Ehrman وأكسفورد Oxford 1989 إلى أن المتعلم الانبساطي أكثر استعمالا للاستراتيجيات الاجتماعية – العاطفية بينما المنطوين منهم يميلون إلى استعمال الاستراتيجيات المعرفية وما فوق المعرفية([2])

وهذه النتائج المهمة التي تم التوصل إليها حول العلاقة بين نمط شخصية الإنسان واختياره لاستراتيجيات التعلم رغم قلتها ، إلا أنها بينت تكاملية شخصية الإنسان ومدى التفاعل الحاصل بين مختلف جوانبها. ولا يمكن تجزئته أو عزل سلوكه اللغوي عن أبعاد ومميزات شخصيته الأخرى. وهوا ما يستدعي ضرورة مراعاة مبدأ الفروق الفردية والخصوصيات الشخصية للمتعلمين لفهم صعوبات تعلمهم.

وبناء على ذلك فإن تعلم اللغة الثانية وفق هذين الأسلوبين يجعل المتعلم ذو الأسلوب النسقي(التأملي) أقل وقوعا في الأخطاء من المتعلم(الحدسي) الاندفاعي.([3]) ذلك أن الأول يتريث في الحكم على الشيء ويزن إجابته ويفكر فيها قبل تقديمها لأستاذه، بينما الثاني يستخلص ويستنتج بطريقة متسرعة بالأحكام والإجابات على الأسئلة التي تطرح عليه من قبل معلمه وهو ما يوقعه في الكثير من الأخطاء.

- الخاتمـــة:

يتضح لنا أن عمليتي الاكتساب والتعلم للغة تخضعان لعدة اعتبارات نفسية ومزاجية، وأخرى معرفية، باعتبار الإنسان كل متكامل لا يمكن فصل جانبه الفيزيولوجي عن جانبه النفسي والعقلي والاجتماعي. كما أن عملية التعلم للغة الثانية لا يمكن أن تكون خارج الخريطة المعرفية لمكتسبات الفرد بلغته الأولى فهي حاضرة على مستوى الذاكرة العملية للمتعلم، وبواسطتها يتعرف ويعالج المعارف اللغوية الجديدة باللغة الثانية. لذلك ينظر معرفيا إلى اللغة الأولى على أنها تلعب دورا ميسرا في تعلم اللغة الثانية في المدرسة. لأن المتعلم لا يمكن له الفهم والتعرف على المفردات والكلمات والمفاهيم والجمل باللغة الجديدة(اللغة ثانية) إلا بعاكس اللغة الأولى وهنا تكمن أهميتها

---

[1]- نفس المرجع ، ص:119

[2]- Paul Cyr, op.cit. p,87

[3]- دوجلاس براون 1994 المرجع السابق ص ص: 118، 119

الديداكتيكية، هذا من جهة. ومن جهة أخرى لا يمكن أن تحدث عملية التعلم بنفس الكيفية لدى جميع المتعلمين نظرا لوجود فروق فردية في الأساليب والاستراتيجيات المعرفية التي يعتمدها كل واحد منهم. وهو ما يفسر الفرق بينهم في الكثير من الصعوبات والأخطاء التي يقعون فيها عند تعلمهم للغة الثانية كالعربية الفصحى في المدرسة الجزائرية والتي تستدعي دراستها بشكل معمق والكشف عنها أبعادها ومحدداتها وإبراز دور استراتيجيات التعلم في كل ذلك.

- المراجــــع

1ـ رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام.نظريات وتجارب دار الفكر العربي الطبعة الأولى 2000 مصر.

2 ـ داود عبده دراسات في علم اللغة النفسي ـ الطبعة الأولى، مطبوعات الجامعة الكويت، 1984.

3ـ دوجلاس براون أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي،وعلي علي أحمد شعبان دار النهضة العربية الطبعة الأولى 1994 لبنان.

4ـ سرجيو سبيني ترجمة فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن.التربية اللغوية للطفل دار الفكر العربي 1991.مصر.

5ـ صبري ابراهيم السيد، علم اللغة الاجتماعي مفهومه وقضاياه، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، مصر،1995.

6 ـ عبد السلام عبد الغفار مقدمة في علم النفس العام.الطبعة الثانية، بيروت دون سنة

7ـ محمد المعموري وعبد اللطيف عبيد وسالم الغزال.تأثير تعليم اللغات الأجنبية في تعلم اللغة العربية.المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1983.

8- ميجل سيجوان، وليم مكاي، التعليم وثنائية اللغة ترجمة إبراهيم القعيد ومحمد عاطف مجاهد، جامعة الملك سعود بالرياض .1987

9ـ هشام نشابة. التربية والتعليم ، مكتبة لبنان اليونسكو، بيروت، 1996

10 ـ نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة سلسلة عالم المعارف الكويت 1979 /1978

11_ Charles pierre Bouton, Développement du langage, 2é édition les presses de l'UNESCO paris 1979.

12_Paul cyr ,Les stratégies d'apprentissage.les éditions CEC inc.CLE international 1998 Paris.

أساليب تشخيص وعلاج التلاميذ الموهوبين
ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات

أ.بعزي سمية
قسم علم النفس وعلوم التربية
جامعة باتنة

الملخص

يبدو مصطلح الموهوب ذو صعوبات التعلم أو الموهوب المنخفض في التحصيل الدراسي مصطلحا غريبا بالنسبة للكثيرين، على أساس ارتباط الموهبة بالذكاء والإبداع والقدرة في علاقة وثيقة، وعلى أساس أن الموهوب عقليا يعرف بأنه المتفوق دراسيا أو الذي يحصل على درجات عالية في التحصيل الدراسي، وعليه فإن الطفل إذا ما كان موهوبا وتنخفض درجات تحصيله الدراسي فذلك يمثل حالة غير عادية، فالمتعلم يلقى الرعاية باعتباره موهوبا أو باعتباره يعاني عجزا في التعلم بناءا على الأساليب المستخدمة في تحديدهم والكشف عنهم، ولم يكن يؤخذ في الحسبان أن هناك فئة يمكن أن تجمع بين الموهبة والعجز في التحصيل الدراسي في الوقت نفسه. وعليه لابد من الاهتمام بهم، باعتبارهم فئة من المتعلمين لهم حاجاتهم وخصائصهم المتميزة. فهي فئة خاصة تستحق الرعاية وتقديم الخدمات الخاصة التي تناسب ظروفهم وتتوافق مع احتياجاتهم.فهذه الفئة لا تلقى الرعاية المناسبة باعتبارهم مزدوجي الاستثناء موهبة عقلية يقابلها عجز عن التعلم، وكنتيجة لذلك تحدث لهم تتابعات وتداعيات اجتماعية وعاطفية ويظلون يواجهون إحباطات تؤثر عليهم أثناء نموهم ولا يجدون من يقدم لهم المساعدة ولا ينضمون إلى أية برامج مناسبة للرعاية اللازمة لهم.وباعتبار صعوبات تعلم الرياضيات أو عسر إجراء العمليات الحسابية Dyscalculia أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعا وانتشارا بين تلاميذ التعليم العام الابتدائي والمتوسط والثانوي، وحتى طلاب المرحلة الجامعية. وتلقي هذه القضية الممثلة في الثنائية غير العادية بظلالها على العديد من محددات الكشف والتشخيص والتقويم والعلاج، حيث يمكن أن تحدث ازدواجية في التحديد والتشخيص لهذه الفئة، مرة باعتبارهم موهوبين من ناحية، ومرة باعتبارهم ذوي صعوبات تعلم في الرياضيات.

وعليه تختص هذه الدراسة في محاولة التعرف على أساليب تشخيص وعلاج التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات، وذلك من خلال المحاور التالية:

- المحور الأول: الموهوب ذو صعوبة التعلم في الرياضيات.
- المحور الثاني: أساليب تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات لدى الموهوبين.
- المحور الثالث: أساليب علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين.

مقدمـــة

تهتم كافة الدول بالموهوبين من أبنائها، وتعتبرهم من أهم الثروات البشرية، لما يتسم به الموهوبون والمتفوقون من طاقات وقدرات واستعدادات يمكن أن تستغل وتستثمر في بناء المجتمعات، فهم رواد النهضة والتغيير والتطوير. ولذلك تحرص المجتمعات على اكتشاف الموهوبين من أبنائها، وتتيح لهم فرص النماء فيما يتفوقون فيه وتتيح لهم الإمكانات المادية والمعنوية للاستفادة من مواهبهم.

ولقد شهد العقد الأخير من القرن العشرين تزايد الاهتمام إلى ظاهرة عكست تداخلا وتناقضا محيرا، إذ بدأ التربويون في دراسة فئة من التلاميذ والطلاب الموهوبين شديدي التفوق العقلي ولكنهم ذوو صعوبات تعلم، ومن ثم أطلق عليهم ثنائيو غير العادية، بمعنى أنهم يمتلكون مستويات عالية من الطاقات والقدرات والأداءات المتميزة ولكنهم ذوو صعوبات تعلم واضحة.

الواقع أن مفهومي التفوق العقلي والموهبة من ناحية وصعوبات التعلم من ناحية أخرى يبدوان أنهما يمثلان نهايات عكسية ومتناقضة على متصل التعلم. فهي قضية نظرية وبحثية يكتنفها العديد من المصاعب النظرية والمنهجية والتشخيصية والعلاجية.

وهذا ما دفع الباحثين إلى الاهتمام بهذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة للكشف عن خصائصهم وتشخيصهم والتعرف على البرامج التربوية والاستراتجيات التعليمية المناسبة لهم.

من هذا المنطلق المرتبط بأهمية التعرف على هذه الفئة تأتي هذه الدراسة لتحاول الإجابة على التساؤلات التالية:

ـ هل يمكن أن يعاني بعض الأطفال الموهوبين والمتفوقين من صعوبات في التعلم نتيجة لارتفاع مستوى ذكائهم أو قدراتهم، أو نتيجة لعدم استثارة نشاطهم العقلي المعرفي إلى المستوى الأمثل؟

ـ هل هذا التناقض أو التعارض يمكن قبوله نظريا؟ وهل له صدى في أرض الواقع عمليا؟

ـ إن وجدت هذه الفئة من الأطفال فما هي محكات تحديدهم والتعرف عليهم وبرامج تعليمهم ورعايتهم؟

ـ كيف يمكن تشخيص ومعالجة صعوبات التعلم في مادة الرياضيات لدى هؤلاء الأطفال، واستثارة وتفعيل طاقاتهم وقدراتهم إلى المستوى الأمثل من الكفاءة أو الفاعلية الذي يسمح به مستوى نشاطهم العقلي المعرفي؟

أولاـ الموهوب ذو صعوبة التعلم في الرياضيات:

1ـ بداية الاهتمام بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

ظلت فئة الموهوب ذوي صعوبات التعلم خارج نطاق الخدمات التربوية التي تقدمها أقسام التربية الخاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فهذه الفئة لم تكن تنتمي إلى مظلة ذوي صعوبات التعلم من ناحية، ولا إلى مضلة فئة الموهوبين من ناحية أخرى، مع أنهم يندرجون تحت مظلة الفئات الخاصة أو ذوي الاحتياجات الخاصة.

وقد ظهرت هذه القضية لأول مرة في جامعة جونز هوبكنز Johns Hopkins University بالولايات المتحدة الأمريكية عام 1981، حيث حمل لواءها ووضعها أمام الرأي الأمريكي المعني بهذه القضية نخبة مشتركة من علماء التربية الخاصة وخبراؤها في مجالي الموهبة والتفوق العقلي وصعوبات التعلم، من خلال ندوة حول التربية الخاصة طرح فيها المشاركون تساؤلات مهمة حول هذه القضية، وقد خلص المشاركون في المؤتمر إلى إقرار وجود هذه الفئة بما تنطوي عليه من خصائص نوعية وحاجات خاصة.(فتحي مصطفى الزيات 2002، ص 240).

وخلال العقد الأخير من القرن العشرين اكتسبت قضية الموهوب المتفوق عقليا ذوي صعوبات التعلم قبولا ودعما متناميا، كما كتب العديد من المقالات والكتب والأوراق البحثية في المجالات المتخصصة حولها، وعقدت المؤتمرات والندوات كان محورها الأساسي هذا المفهوم الثنائي لغير العادية Dual exceptionality الذي يمثل وجهين لعملة واحدة احدهما الموهبة والآخر صعوبات التعلم.

2ـ تعريف الموهوب ذو صعوبة التعلم:

تباينت وتداخلت التعريفات التي تناولت الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بسبب تباين وتداخل محددات كل من:

ـ الموهبة والتفوق العقلي من ناحية. ـ وصعوبات التعلم من ناحية أخرى.

ويعتبر التعريف التالي من أكثر التعاريف بساطة وواقعية:

يُعرَّف الموهوبون منْ ذوي صعوبات التعلم كما عند فتحي الزيات (2002) بـ"أنَّهم الأطفال الذين يمتلكون مواهب أو إمكانات عقلية غير عادية تُمكنهم منْ تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية، مع ذلك يُعانون منْ صعوباتٍ نوعيةٍ في التعلم تجعل مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي صعبة، وأداؤهم فيها مُنخفضاً انخفاضاً ملموساً."(فتحي مصطفى الزيات، 2002، ص247)

ـ تعريف الموهوب ذو صعوبة تعلم الرياضيات:

يعرف بأنه الموهوب الذي لديه قدرات وإمكانات عالية تمكنه من القيام بأداء أو إنجاز عال متميز في المواد الدراسية المختلفة، ولكنه في الوقت نفسه يعاني عجزا أو صعوبة في تعلم مادة الرياضيات تؤدي إلى انخفاض مستواه الدراسي فيها، أو تجعله يحقق مستوى دراسيا متدنيا في مادة الرياضيات.(مجدي عزيز إبراهيم، 2006، ص149).

وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال صعوبات تعلم الرياضيات، إلى أن هناك عدد هائل من المجتمع الطلابي الموهوب والمتفوق عقليا لديهم صعوبات حقيقية في تعلم الرياضيات، واكتساب الحقائق والعمليات الرياضية، في الوقت الذي يسهل على هؤلاء الطلاب تعلم باقي الموضوعات الأكاديمية. وهؤلاء الطلاب من ذوي الذكاء العال، كما أنهم قراء ممتازون، يجيدون الكتابة والتعبير الكتابي، ويتعلمون بسرعة غير عادية وفي مدى عمري مبكر، ولديهم حصيلة معرفية ثرية تشمل العديد من الموضوعات العلمية والأدبية والتاريخية كما وكيفا.

ومن جهة، عندما يوجهون بأية موضوعات تعتمد على فهم وتطبيق الحقائق والعمليات الرياضية والحسابية فإنهم يفشلون فشلا مثيرا للدهشة والإحباط والإشفاق والقلق.

وعليه، فهو عرضة للعديد من السلوكيات الانفعالية والاجتماعية غير المرغوبة ومن هذه السلوكيات: اليأس، الإحباط، القلق، الانسحاب، ضعف الثقة بالنفس، تدني مستويات طموحاتهم، الانطواء على الذات، وذلك على الرغم من محاولاتهم الجادة لتحسين موقفهم من الرياضيات.(فتحي مصطفى الزيات 2002، ص: 563).

3ـ تصنيف الموهوبين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات:

وفقا لما أشارت إليه البحوث والدراسات المعاصرة توجد هذه الفئة من التلاميذ في ثلاث مجموعات هي:

ـ المجموعة الأولى: موهوبين متعرف عليهم ذوي صعوبات تعلم دقيقة، وتمثل فئة التلاميذ الذين يسهل التعرف عليهم على أنهم موهوبون، لأنهم عاليو التحصيل الدراسي ودرجاتهم في اختبارات الذكاء عالية، إلا أنهم كلما كبروا تزداد الفجوة بين أدائه الفعلي وأدائهم المتوقع منهم، فقد تكون قدراتهم اللفظية الشفهية كبيرة بينما قدراتهم الكتابية فالعكس، وعندما يصلون لمرحلة التعليم الثانوي حيث تزداد الواجبات والأعمال المنزلية التحريرية وتتسم المقررات بالتجريد وتعتمد على الفهم والتحليل ويكون من الصعب عليهم متابعة الدراسة وتحقيق مستوى دراسي تحصيلي عالي. وتتمثل مشكلاتهم الحقيقية في النظر إليهم على أنهم موهوبون ولا يلتفت إلى ما يعانونه من صعوبات تعلم.

ـ المجموعة الثانية: طلاب غير متعرف عليهم يكافحون للحصول على مستوى متوسط من الانجاز، وهي فئة من الصعب اكتشافها والتعرف عليها، إذ أن سلوكهم خليط بين موهبة غير معرفة وصعوبة تعلم غير معرفة أيضا، ومن ثم فمستواهم في التحصيل الدراسي متوسط لذلك يبدون كأنهم عاديون فموهبتهم تخفي صعوبة التعلم لديهم وهذه الصعوبة تخفي أيضا موهبتهم ويصبح كل منها قناعا يخفي الآخر فيصعب اكتشاف هؤلاء التلاميذ، فموهبتهم أو عجزهم يظهران بالصدفة في بعض المواقف الدراسية، أو حينما يثيرها المعلم بالصدفة، باستخدامه أساليب تدريسية تستلزم تفكيرا ابتكاريا، ولكن قد يظهر عجزهم واضحا عندما يدخلون الجامعة.

ـ المجموعة الثالثة: ذوو صعوبات تعلم متعرف عليهم واكتشف لاحقا أنهم موهوبون، وهذه الفئة من التلاميذ يعرفون على أنهم يعانون من صعوبات أو عجز عن التعلم، بسبب رسوبهم المتكرر في مادة الرياضيات أو تحقيقهم درجات منخفضة فيها مقارنة ببقية زملائهم في الدراسة، وهم يشعرون بالإحباط خاصة عندما تصنفهم المدرسة ضمن ضعيفي التحصيل الدراسي في الرياضيات.

وتتمثل مشكلة هذه الفئة في اهتمام المدرسة وأولياء أمورهم بنواحي ضعفهم كعاجزين عن التعلم ولا ينظر إلى موهبتهم. فهذه الفئة قد تكون من المبدعين داخل منازلهم فهم قادرون على بناء أشكال زخرفية جميلة باستخدام المكعبات البلاستيكية الملونة، كما يظهرون سلوكا ابتكاريا في مواقف عديدة تتعلق بالهوايات التي يمارسونها خارج المدرسة، وهذه الأمور تعتبر بمثابة مؤشرات واضحة على قدراتهم الابتكارية العالية، مما يضعهم في منزلة أو مستوى الموهوبين رغم فشلهم الدراسي في المدرسة.

ينشأ عن عدم التعرف على كل من هذه المجموعات الفرعية الثلاث آثار ومشكلات اجتماعية وانفعالية، تترك آثارها على كامل حياة التلميذ الأسرية والمدرسية والاجتماعية بسبب ما لديه من قدرات وإمكانات عالية ومصحوبة بصعوبات نوعية أكاديمية. كما يؤدي عدم التعرف عل كل من هذه المجموعات الفرعية الثلاث أو حتى تأخر الكشف عنهم، إلى صعوبة التدخل والوصول إلى استراتجيات فعالة في التشخيص والعلاج.

4 ـ أنماط صعوبات تعلم الرياضيات:

تتمايز صعوبات تعلم الرياضيات في الأنماط الثلاثة التالية:

1ـ الصعوبات النمائية لتعلم الرياضيات Developmental Dyscalculia : توجد الصعوبات النمائية لتعلم الرياضيات لدى الطفل عندما يكون هناك تباعدا أو انحرافا دالا بين المستوى النمائي للطفل وقدراته المعرفية العامة على المقاييس النوعية المتخصصة في الرياضيات.

2ـ الصعوبات الكمية لتعلم الرياضيات Quantitative Dyscalculia: وتعبر هذه الصعوبات عن قصور أو ضعف في مهارات العد والحساب وإجراء العمليات الحسابية البسيطة.

3ـ الصعوبات الكيفية لتعلم الرياضيات Qualitative Dyscalculia :تعبر الصعوبات الكيفية في تعلم الرياضيات عن:

ـ صعوبات أو قصور في فهم النظريات والحقائق والمفاهيم والقوانين الرياضية.

ـ الفشل في إتقان المهارات والعلاقات المطلوبة لإجراء العمليات الرياضية.

ـ الفشل في تذكر حقائق الأرقام والحقائق الرياضية وعدم الاستفادة من المعلومات التراكمية المختزنة المتعلقة بها.

ـ الفشل في تحويل المعلومات والحقائق الرياضية إلى صياغات لفظية وخاصة تلك المتعلقة بالجمع والطرح والضرب والقسمة والجذور التربيعية ومربعات الأعداد.

ـ الصعوبات المتوسطة في تعلم الرياضيات Dyscalculia Intermediate: وتشير إلى عدم القدرة على استخدام الرموز ومعالجة العمليات الحسابية المتعلقة بها أو بالأرقام/ الأعداد.(فتحي مصطفى الزيات 2002، ص 580).

ثانيا ـ تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات لدى الموهوبين:

1ـ ماهية التشخيص: يعتبر التشخيص أولى عمليات التدخل في مجال التربية الخاصة، ويحدد التشخيص نوعية الخدمات والبرامج المقدمة للطفل، كما يرسم الخطط والبرامج العلاجية بطريقة نوعية تتناسب مع احتياجات الطفل.

ويوضح ليونارد Leonard أن عملية التشخيص أساسا هي رؤية جميع جوانب الموقف لتحديد الواجب عمله بعد ذلك، وعليه فإن التشخيص يمكن أن يكون مؤشرا على:

ـ استعدادات التلاميذ ومشاكلهم واحتياجاتهم وطموحاتهم.

ـ مواطن القوة والضعف لدى التلاميذ.

ـ مستوى التعلم الذي وصل إليه التلاميذ.(مجدي عزيز إبراهيم،2006، ص49).

وأما بالنسبة لمستويات التشخيص يشير كل من ليونارد Leonard 1986 وكلارك وستار Clark & Starrt 1986 إلى أن هناك مستويين للتشخيص هما: التشخيص المبدئي Initial Diagnosis والتشخيص المستمر Continuing Diagnosis. بينما يرى كين جراهام Ken Graham 2002 أن للتشخيص ثلاثة مستويات هي:

ـ التشخيص العام General Diagnosis: ويهدف إلى تحديد المستوى التحصيلي للتلاميذ وتصنيفهم وذلك عن طريق الاختبارات التحصيلية.

ـ التشخيص التحليلي Analytical Diagnosis: ويهدف إلى تحديد حالة التلاميذ منخفضي التحصيل بدقة، وذلك بالكشف عن نقاط الضعف لديهم وأسبابها عن طريق تطبيق اختبار تشخيصي حيث يكشف التشخيص العام عن ذوي الصعوبات فيتم أخذهم لتطبيق الاختبار التشخيصي عليهم.

ـ إجراءات دراسة الحالة Case Study Procedures: وتهدف إلى مساعدة المعلم لعلاج الأخطاء سواء كانت موجودة عند تلميذ واحد (علاج فردي) أو موجودة عند مجموعة من التلاميذ (علاج في شكل مجموعات صغيرة). (مجدي عزيز إبراهيم، 2006، ص ص 50ـ51).

وتستخدم المستويات الثلاث لتحليل أداء التلميذ بالتفصيل، وذلك عن طريق تحليل العمل المكتوب لاكتشاف الأخطاء، وتحليل التعبيرات الشفهية، والمقابلات الشخصية، والاستبيانات، والملاحظات في العمل اليومي، والتقويم بإعطاء اختبارات تشخيصية من الكتاب المدرسي أو من كتب التدريبات.

وبعامة، يرتبط نجاح أي برنامج علاجي بقدر كبير بالتشخيص الدقيق لصعوبة التعلم الموجودة عند التلميذ الموهوب، والتي تعتمد بدرجة كبيرة على مدى دقة الأدوات التشخيصية.

2ـ الأدوات المستخدمة في تشخيص الموهوب ذو صعوبة تعلم الرياضيات:

ويعتمد الباحثون في الكشف والتشخيص والتحديد لذوي صعوبات تعلم الرياضيات عند التلاميذ الموهوبين على الاختبارات والمقاييس الرسمية وتحليل الملاحظات والخصائص السلوكية، والاختبار الذي استخدم في العديد من الدراسات والبحوث التي تهدف إلى الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هو اختبار وكسلر المعدل Wisc-R حيث اعتمد الباحثون على التباين بين الجزء الأدائي Performance والجزء اللفظي Verbal، إلا أن هناك من الباحثين من يرى بضرورة التحفظ وأخذ نتائج تطبيق هذا الاختبار بحذر، حيث يجب الاعتماد على الملاحظات والخصائص السلوكية التي يتميز بها أفراد هذه الفئة إلى جانب تحليل نتائج الاختبار. وبصفة عامة يمكن تقسيم أدوات التشخيص إلى كل من:

ـ أدوات التشخيص الكمي:

ـ الاختبارات المعيارية والمحكية المرجع المقننة لتشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات:

أولاـ الاختبارات المعيارية المرجع Standardized Referenced Test:

يقصد بالاختبارات المعيارية المرجع الاختبارات المعيارية المقننة التي ترد فيها الدرجة الخام التي يحصل عليها الفرد في أي من هذه الاختبارات إلى متوسط درجات أقرانه أو المجموعة المرجعية التي ينتمي إليها الفرد، وتأخذ هذه المعايير صيغتين أو أساسين هما:

1ـ معيار الأعمار الزمنية: عندما يكون الأساس المعياري هو العمر الزمني بغض النظر عن الصف الدراسي.

2ـ معيار الصف الدراسي: عندا يكون الأساس المعياري هو الصف الدراسي بغض النظر عن العمر الزمني. (فتحي مصطفى الزيات 1998، ص580).

والاختبارات المعيارية المرجع عادة ما تكون عبارة عن اختبارات مسحية أو تحصيلية، تشتمل على أقسام أو أجزاء تغطي مجالات تحصيلية معينة مثل: القراءة، التهجئة، الرياضيات. وكل من هذه المجالات الأكاديمية النوعية ينقسم إلى مهارات فرعية، فمثلا يمكن أن تنقسم اختبارات الرياضيات إلى الاستدلال العددي، الحساب، المشكلات ذات الصياغات اللفظية أو الكلامية.

والاختبارات المسحية أو التحصيلية تغطي مدى واسعا من المهارات الرياضية، وهي تكون مصممة عادة لتقديم تقديرات للمستوى التحصيلي العام.

ـ نماذج للاختبارات المعيارية المرجع المستخدمة في تقويم صعوبات تعلم الرياضيات لدى المتفوقين عقليا والعاديين:

ـ اختبارات كاليفورنيا التحصيلية 1985، بطارية الاختبارات التشخيصية التحصيلية 1990، اختبارات متروبوليتان التحصيلية 1984 ، اختبار ستانفورد التشخيصي للرياضيات 1984...الخ.

ثانيا ـ الاختبارات المحكية المرجع (التشخيصية Criterion Referenced Test (Diagnostic:

ويقصد بها قياس وتشخيص ما حققه المتعلم من معارف ومهارات، وما اكتسبه من اتجاهات وسلوكيات تتعلق بمحتوى دراسي أو تعليمي أو تدريبي معين في ضوء محكات أدائية إجرائية محددة تنسب إليها درجات الفرد بغض النظر عن موازنة أدائه بأداء أقرانه فيما يقيسه الاختبار محكي المرجع.(صلاح الدين محمود علام، 2007، ص26).

والاختبارات المحكية المرجع التشخيصية تغطي عادة مدى ضيقا من المحتوى، حيث تكون مصممة لتشخيص أداء التلميذ في مجالات محددة من قدرات أو مهارات الرياضيات.

ـ نماذج للاختبارات المحكية المرجع المستخدمة في تقويم صعوبات تعلم الرياضيات لدى المتفوقين عقليا والعاديين:

ـ اختبارات تشخيصية ومساعدة ذاتية في الحساب 1955، استبيان كرانر لرياضيات ما قبل المدرسة 1976، استبيان المهارات الأكاديمية المتعدد المستوى 1982، استبيان بريجانس التشخيصي للمهارات الأساسية 1980...الخ.

ـ اختبارات الذكاء بأنواعها وأشكالها المختلفة.

ـ اختبارات قياس الاتجاهات.

ـ اختبارات العمليات والقدرات الإدراكية.

ـ تقييم القدرة التعبيرية.

ـ أما أدوات التشخيص الكيفي فهي:

ـ الاستبيانات

ـ الملاحظات

ـ المقابلات الفردية

ـ تحليل الأعمال التحريرية

ـالتفكير بصوت مسموع

ـ قوائم السمات والخصائص السلوكية.

ـ ملفات الانجاز الأكاديمي.

يشترط استخدام أكثر من أداة طلبا للتشخيص الدقيق مع مراعاة أن تكون هذه الأساليب ملائمة لهذه الفئة، ويتم استخدام كل من الاستبيانات والاختبارات وتحليل الأعمال التحريرية لتحديد الصعوبات، وتستخدم المقابلات الفردية والملاحظات لتفسير الصعوبات.

ونتيجة تعقد وتداخل جوانب هذه الظاهرة، وتداخل أبعادها، فإنه يمكن القول أن التحليل الكيفي للأداءات المعرفية لهؤلاء التلاميذ يمكن أن يسهم في الكشف عنهم وتحديدهم، فالاقتصار على التحليل الكمي فقط يمكن أن يحول دون ذلك، بسبب خاصية التقنيع أو الطمس.

وما يتم جمعه من بيانات ومعلومات بعد استخدام عدد كاف من الأدوات والمقاييس السابقة الذكر تعرض على لجنة متخصصة وذي معرفة بالطفل الموهوب ذي صعوبات التعلم، حيث يتم مراجعة جوانب القوة والضعف وتحدد صعوبات التعلم كما تحدد مواطن الموهبة حتى يمكن من خلالها بناء برنامج علاجي مناسب لصعوبات التعلم من جهة وتنمية جوانب الموهبة من جهة أخرى.

3ـ محكات تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

وفي هذا الإطار لابد من تعيين المحكات التي يتمّ الاستناد إليها في عملية التشخيص، حيث هناك أربعة محكات يتمّ في ضوئها التعرف على أولئك التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتحديدهم، وهي:

ـ محك التميّز النوعي: ينبه إلى وجود صعوبة منَ صعوبات التعلم ترتبط بواحدٍ أو بعدد مُحدد منَ المجالات الأكاديمية أو الأدائية.

ـ محك التفاوت: ينبه إلى وجود قدر منَ التبايُن بين معدلات الذكاء أو مستوى القدرة الكامنة وبين الأداء الفعلي المُلاحظ أو مستوى التحصيل الدراسي.

ـ محك الاستبعاد: ينبه إلى إمكانية تمييز الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عنْ ذوي الإعاقات، أو ذوي صعوبات التعلم الأخرى.

ـ محك التبايُن: توجد بعض الدلالات التي تُميِّز أداء الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مقارنةً بأقرانهم الموهوبين ممن ليس لديهم صعوبات التعلم، ومنْ هذه الدلالات: انخفاض الأداء اللفظي بوجهٍ عام، انخفاض القدرة المكانية، وضعف التمييز السمعي أو تمييز أصوات الكلمات والحروف، وغيرها.http://www.gulfkids.com/ar/index.php

4ـ حساب نسبة تعلم الرياضيات:

$$\text{نسبة تعلم الرياضيات} = \frac{(\text{ضي} \qquad \text{العمر الويا})}{\text{ي} \qquad \text{العمر الزمن}}(100)$$

والدرجة التي تقل عن المتوسط بأكبر من (1ـ2) انحراف معياري تشير إلى وجود صعوبات في تعلم الرياضيات. أي أن صعوبات تعلم الرياضيات من (1ـ 2) انحراف معياري اقل من متوسط المجموعة المرجعية التي ينتمي إليها الفرد، أي أن الدرجة من 70 ـ 85 فأقل من 100 وانحراف معياري 15 تضع الفرد في عداد ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.(فتحي مصطفى الزيات 2002، ص 579)

ثالثاـ علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين:

1ـ برامج رعاية الموهوبين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات:

يرجع الاهتمام بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم باعتبارهم فئة خاصة تستحق الرعاية، وتقديم الخدمات الخاصة التي تناسب ظروفهم وتتوافق مع احتياجاتهم وتستوجب الكشف عنهم مبكرا؛ إلى ثلاثة مبررات أساسية هي:

1ـ فقدان طاقات وإمكانات يمكن أن يسهم بها الموهوبين في تنمية المجتمع وذلك إذا لم يتم اكتشافهم ورعايتهم والاهتمام بهم.

2ـ ظهور مشكلات اجتماعية ونفسية كناتج طبيعي للتعارض بين وجود احتياجات خاصة بالفرد وعدم إعطائه الفرصة لتزويده داخل المدرسة بما يناسب احتياجاته.

3ـ يساعد الاكتشاف المبكر للموهوبين على مساعدتهم في رفع مستواهم التحصيلي الدراسي.

وبعامة، ينبغي أن يركز أي برنامج يتبع لرعاية هذه الفئة من التلاميذ على ثلاثة مجالات أساسية هي:

1ـ فهم المشكلات المرتبطة بطبيعة الشخصية الموهوبة وكيفية التعامل معها.

2ـ إيجاد أساليب للقضاء على التعارض القائم بين قدراته العالية ومستوى تحصيله الدراسي المنخفض، مما يؤدي إلى إصابة الموهوب بإحباطات.

3ـ كيفية جعل الموهوبين يتمتعون بمفهوم ذات واقعية حقيقية وتقدير ذات عالية وبث الثقة في نفوسهم.

أما أنماط برامج رعاية الموهوبين ذو صعوبات التعلم في الرياضيات هي: (مجدي عزيز إبراهيم، 2006، ص ص: 258ـ 259)

1/ برنامج تفريد التعلم:

يحتاج تلاميذ هذه الفئة إلى ما يلي بشأن التفريد:

ـ برنامج يتناول موهبتهم في المجال أو المجالات التي يظهرون فيها مواطن قوة أو موهبة.

ـ تدريس بصورة تنموية للطلاب الضعاف أو المتوسطين في المادة الدراسية.

ـ تدريس علاجي للطلاب الذين يواجهون مشكلة في تعلم بعض جوانب المادة الدراسية.

ـ تدريس توافقي (Adaptive) لمجالات الدراسة التي يعاني منها التلميذ عجزا فيها.

2/ برنامج العزل في فصول خاصة:

يتم عزل هؤلاء التلاميذ في فصول خاصة لتلقي تعليمهم لبعض الوقت خلال العام الدراسي، حيث يكون لهذه الفئة احتياجات نفسية واجتماعية ودراسية أكاديمية مشتركة كموهوبين.

ويمكن عزلهم كل الوقت في فصول خاصة إذا كانوا يعانون عجزا شديدا، أو عزلهم لبعض الوقت في غرفة المصادر إذا كانوا يعانون عجزا متوسطا أو خفيفا، وسواء كان العجز جزئيا أو كليا فإن هذا يتيح الفرصة أمام المعلم لتصميم برنامج دراسي منفرد لهذه الفئة بصورة تتحدى قدراتهم ومواهبهم، وفي الوقت نفسه تعينهم على اجتياز نقاط ضعفهم، والتغلب على الصعوبات المؤدية لعجزهم عن التعلم.

3/ برنامج تدريس ضمن العاديين:

يفضل أن يتلقى تلاميذ هذه الفئة تعلمهم جنبا إلى العاديين مع مراعاة المعلم لمستويات التحصيل الدراسي المختلفة للتلاميذ (عال، متوسط، منخفض) ومتابعتها بصورة مستمرة، ووجود هذه الفئة مع العاديين يفيدهم في تجاوز الفشل وتحقيق النجاح بالنسبة للموضوعات التي تشكل لهم صعوبة في تعلمها.

4/ برنامج خدمات رعاية خاصة بالموهوبين:

يمكن أن يتعرض تلاميذ هذه الفئة إلى برامج رعاية الموهوبين التي تقوم على استراتجيات الإسراع، أو التعجيل أو الإثراء.

5/ برنامج خدمات رعاية خاصة بالعاجزين عن التعلم:

ويمكن أن تقدم خدمات الرعاية من خلال هذا البرنامج إما داخل غرفة الصف العادي أو في غرفة المصادر، ويعامل التلميذ خلالها على أنه يعاني عجزا في التعلم.

2ـ استراتجيات التعامل مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات:

يجب تصميم برنامج استراتجيات التعامل مع الموهوبين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بهدف تطويق نقاط الضعف لديهم، وتنمية قدراتهم على حل المشكلات القائمة على الابتكار والتجديد، وأن نوفر لهم الظروف البيئية التي تبرز وتدعم وتؤكد على الفروق الفردية وإبراز الأنماط المختلفة والمتعددة للذكاء لديهم وفقا للمحددات التالية:

ـ أن يكافئ ويعزز الأداء الجيد لهؤلاء التلاميذ.

ـ أن تقدم لهم الفرص والوسائل المتعددة والملائمة لاكتساب المعرفة وتحقيق الفهم الاتصالي.

ـ أن تدرس استراتجيات تعويضية لمعالجة نقاط الضعف أو مجالات الصعوبة الدائمة لديهم.

ـ أن تقدم أساليب علاج تجعل الفرد أكثر كفاءة وفاعلية في مجال الصعوبة وليس بالضرورة أن يكون متميزا فيها.

ـ التلاميذ ذو صعوبات تعلم الرياضيات يعانون من اضطراب وسوء التنظيم ومعالجة الوقت والذاكرة قصيرة المدى، ومن ثم يجب إعداد القسم الدراسي بالعناوين الرئيسية التي تعكس محتوى فصول الكتاب.

ـ يجب أن يقوم التدريس لهذه الفئة على تنشيط ودعم واستثارة العصف الذهني والإدراك البصري المكاني، والتمثيل البياني لمساعدتهم على تنظيم المعلومات وتذكرها.

ـ يجب أن يقوم التدريس لهذه الفئة على جدولة وتحليل المهام ووضع الأهداف والعمل على تحقيقها.

ـ يجب إتاحة الفرصة لهؤلاء التلاميذ للاستفادة من التكنولوجيا، لتحسين الدقة ورفع كفاءة الأداء وإجادة إجراء العمليات الحسابية والرياضية، وفهم الحقائق المتعلقة بالأرقام والرياضيات.

ـ يجب مراعاة أن الأطفال عند المدى العمري 5، 6، 7 سنوات لا يكونوا مستعدين معرفيا لتعلم المفاهيم الرياضية، وربما يتكون لديهم اتجاهات سالبة وخبرات غير سارة خلال استخدامهم وتعلمهم للرياضيات، ما يؤدي إلى اكتسابهم قلق أو فوبيا الرياضيات Math Phobia" Math "Anxiety"

ـ يجب على كل من الآباء والمدرسين الانتظار حتى يصل الطفل نمائيا إلى المستوى المعرفي الذي يمكنه من اكتساب واستيعاب المفاهيم الرياضية، واستخدامها أو توظيفها في حل المشكلات والمسائل الرياضية.

ـ يجب الاهتمام بالمتطلبات السابقة لتعلم مهارات الرياضيات، فهناك عدد من المهارات التي يتعين توافرها كمتطلبات سابقة لتعلم الرياضيات، يطلق عليها مهارات الاستعداد للرياضيات.(فتحي مصطفى الزيات 2002، ص:587ـ 588).

3 ـ المستويات الستة للتعلم للتمكن في الرياضيات:

تشير الدراسات والبحوث المتعلقة بأسس تعليم الرياضيات إلى وجود ست مستويات يتعين أن يتحرك الطفل نمائيا خلالها لتحقيق التعلم للتمكن وهي: (فتحي مصطفى الزيات 2002، ص: 590ـ 591)

1/ الترابطات الحدسية: وفيها يربط التلميذ بين المفهوم الجديد والمعرفة السابق تعلمها.

2/ النمذجة المحسوسة: وفيها يبحث الطفل عن المواد المحسوسة التي من خلالها يمكنه بناء النماذج.

3/ التصور أو التمثيل الذهني: وفيه يقوم التلميذ بتصور أو تمثيل ذهني للمفهوم وإدراكه.

4/ التجريد أو الرمزية: وفيه يترجم التلميذ المفهوم إلى صورة أو صيغة رياضية رمزية.

5/ التطبيق: وفيه يقوم التلميذ بتطبيق المفهوم بنجاح في مواقف الحياة الحقيقية العملية.

6/ التواصل أو الاتصال: وفيه يمكن للتلميذ تعليم أو تدريس المفهوم بنجاح للآخرين أو التواصل من خلاله معهم.

4ـ العوامل المؤثرة في تعلم الرياضيات ونجاح منهج الرياضيات:

حدد شارما Sharma 1989 خمسة عوامل تؤثر في تعلم الرياضيات وهي تشكل مكونات هامة لنجاح أي منهج للرياضيات، كما أنها تمثل أداة تشخيصية هامة لتشخيص صعوبات تعلم الرياضيات والحكم عليها، وهي: (فتحي مصطفى الزيات، 2002، ص:595)

أولا ـ علاقة المستوى المعرفي للتلميذ بصعوبات تعلم الرياضيات:

يجب التعرف على المستوى المعرفي للتلميذ وتحديده والوعي به لإعماله ومراعاته عند تقديم المدرس لأية معلومات أو معرفة جديدة، فهناك مدى للمستوى المعرفي لأي فرد يمتد بين أقل مستوى وأعلى مستوى، ولذا يتعين على المدرس أن يحدد المتطلبات السابقة اللازمة لكل تلميذ وتحقيقها، وأن يكون على وعي بالاستراتجيات التي يستخدمها التلميذ في حل المسائل والمشكلات الرياضية والتعامل معها، وهذه الاستراتجيات يتعين أن تكون مصحوبة بالمواد والأنشطة وأساليب التدريس الملائمة للمستوى المعرفي المهاري للتلميذ.

ثانيا ـ تحديد استراتجيات وأساليب التعلم:

يجب على المعلم أن يدرك أن كل تلميذ يختلف عن الآخر كيفيا في تجهيز ومعالجة الرياضيات، وأن لديه أسلوبه الأحادي في تعلم الرياضيات.

وهذا التباين في أساليب التعلم لدى التلاميذ يؤثر في عمليات التجهيز والمعالجة لدى كل منهم خلال التطبيقات وفي فهم المادة، وأساليب التعلم تتمايز على متصل يمتد ما بين الأساليب الكمية والكيفية.

ولكي يكون التدريس فعالا يجب أن يتكامل كلا الأسلوبين، فالاقتصار على أحد الأسلوبين إنما يستبعد ذوي الأسلوب الآخر وإذا لم يتم الجمع خلال عمليات تدريس المفاهيم الرياضية بين المستويات المعرفية والمهارية للتلاميذ وأساليب تعلمهم، كانت صعوبات تعلم الرياضيات نتيجة

محققة. ما يستوجب حاجة التلاميذ إلى برامج أو خدمات علاجية للتعامل مع هذا الضعف أو الصعوبات التي اكتسبها في الرياضيات.

ثالثا ـ المتعلمون الكميون:

يشير مفهوم المتعلمون الكميين إلى تفضيل التلميذ التعامل مع كميات محددة وقاطعة مثل: الطول، الحجم، القوة، العدد، وكذا تفضيل الطبيعة الإجرائية للرياضيات، ويفشلون في حل المشكلات أو المسائل المفتوحة التي تحتاج إلى إنشاء الحل وليس استدعائه.

رابعا ـ المتعلمون الكيفيون: يشير مفهوم المتعلمون الكيفيين إلى تفضيل ممارسة مهام الرياضيات كليا، وهم يحددون أو يقللون من الدور الكمي لعناصر المشكلة مركزين على الدور الكيفي لهذه العناصر وخصائصها الرمزية وعلاقاتها الكيفية الاستدلالية، ويكون أداؤهم أفضل في الرياضيات التطبيقية، ويجدون صعوبة في رياضيات المرحلة الابتدائية ذات الطبيعة الكمية البحتة، حلولهم تكون مشبعة بأخطاء الإهمال مثل نقص الإشارات والعلامات، يجدون صعوبة في تتبع الخطوات المتعاقبة، ويميلون إلى الاختصار واستبعاد الخطوات التي يرونها غير ضرورية، لذلك فهم يحصلون على درجات منخفضة.

خامسا ـ المكونات الرئيسية للمفاهيم الرياضية:

الرياضيات هي لغة التمثيل الرمزي للأفكار، لذا يرى العديد من الباحثين في صعوبات تعلم الرياضيات أن هذه الصعوبات تنشأ من جانب المدرسين بسبب عدم تمييزهم عند عرض المادة العلمية بين المكونات الرئيسية الثلاثة للمفاهيم الرياضية وهي: المكون اللغوي Linguistic ، المكون المفاهيمي Conceptual ، المكون المهاري Skill

والتلاميذ الموهوبون ذو صعوبات تعلم الرياضيات يعانون من ضعف معدل نمو لغة الرياضيات لديهم، وأنهم يحفظون ويسترجعون المفهوم الرياضي دون فهم معناه اللغوي ودلالته، مما يتعذر عليهم تعميم استخدامه وتوظيفه في المجالات التطبيقية والحياتية، ومن ثم تنشأ معظم أنماط صعوبات تعلم الرياضيات لضعف مستوى نمو الرياضيات لدى التلميذ وعدم فهمها وتمييزها وتعميمها، وإهمال تدريس العناصر اللغوية المكونة للصياغة الرمزية للرياضيات.

5ـ نموذج مقترح من دروس الحساب للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ـ القسمة نموذجا ـ

أهداف البرنامج العلاجي في مجال القسمة: من المتوقع في نهاية الدروس العلاجية في مجال القسمة: أن يتمكن التلميذ متوسط التحصيل الموهوب والذي يعاني من صعوبات في تعلم القسمة من تحقيق الآتي:

1ـ يعبر عن مفهوم عملية القسمة.

2ـ يتذكر الحقائق الأساسية في الرياضيات.

3ـ يجري عملية القسمة (آلية القسمة).

ولتحديد نقطة البداية لتدريس الموهوبين ذوي صعوبات تعلم القسمة، يجب:

أولاـ تطبيق اختبار تشخيصي في القسمة، وعلى أساس نتائجه يمكن تقسيم هؤلاء الموهوبين إلى مستويين:

ـ يتضمن المستوى الأول ذوي الصعوبات في فهم مفهوم القسمة.

ـ يتضمن المستوى الثاني ذوي الصعوبات المتعلقة بآلية القسمة.

ويمكن أن يتكون البرنامج العلاجي لتدريس الموهوبين ذوي صعوبات تعلم عملية القسمة من الدرسين التاليين:

1ـ الدرس الأول: مفهوم القسمة، حقائق القسمة المرتبطة بحقائق الضرب.

1ـ1ـ أهداف الدرس: من المتوقع في نهاية الدرس أن يكون التلميذ قادرا على أن:

ـ يعبر عن مفهوم القسمة.

ـ يتعرف على العلاقة بين عمليتي القسمة والضرب.

ـ يتعرف على حقائق القسمة المرتبطة بحقائق الضرب.

1ـ2ـ الأدوات المستخدمة في الدرس:

السبورة، طباشير أبيض وملون، أقلام رصاص وألوان.

1ـ3ـ الإجراءات المستخدمة في الدرس:

ـ مرحلة الإعداد.

ـ مرحلة المراجعة.

ـ مرحلة النشاط.

1ـ4ـ الأنشطة التقويمية.

2ـ الدرس الثاني: آلية عملية القسمة

2ـ1ـ أهداف الدرس: من المتوقع في نهاية الدرس أن يكون التلميذ قادرا على أن:

ـ يقسم عددا مكون من رقمين على آخر مكون من رقم واحد مع وجود باق.

ـ يقسم عددا مكون من رقمين على آخر مكون من رقم واحد بدون باق.

ـ يقسم عددا مكون من ثلاثة أرقام على آخر مكون من رقم واحد بدون باق.

2ـ2ـ الأدوات المستخدمة في الدرس:

السبورة، طباشير أبيض وملون، أقلام رصاص وألوان.

2ـ3ـ الإجراءات المستخدمة في الدرس:

ـ مرحلة الإعداد.

ـ مرحلة المراجعة.

ـ مرحلة النشاط.

2ـ4ـ الأنشطة التقويمية.

المراجـــع

1ـ فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم – الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية- ط 1، دار النشر للجامعات، القاهرة، 1419 هـ - .1998

2ـ فتحي مصطفى الزيات، المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم- قضايا التعريف والتشخيص والعلاج – ط 1، دار النشر للجامعات، القاهرة، 1422هـ - .2002

3ـ مجدي عزيز إبراهيم، تدريس الرياضيات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الموهوبين والعاديين، ط 1، عالم الكتب، القاهرة، 1427 هـ - .2006

4ـ صلاح الدين محمود علام، الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1428 هـ - .2007

5ـ سعيد عبد العزيز، إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة، ط 1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 1429 هـ - .2008

6ـ كمال عبد الحميد زيتون، التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، عالم الكتب، القاهرة، 2003

7ـ رمضان مسعد بدوي، تدريس الرياضيات الفعال من رياض الأطفال حتى السادس الابتدائي (دليل للمعلمين والآباء ومخططي المناهج)،ط1، دار الفكر، 1428 هـ .2007

8ـ زيد الهويدي، أساليب واستراتجيات تدريس الرياضيات، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، 1426 هـ .2006

9ـ إبراهيم محمد عقيلان، مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، ط1، دار المسيرة، الأردن، 1421هـ 2000.

10ـ وليد كمال عفيفي القفاص، صعوبات التعلم وعلم النفس المعرفي،ط1،المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، 2009.

الأثر المباشر للزواج في استقرار حياة الإنسان

أ.بعاج محمد
جامعة الأغواط

الملخص

يعد الزواج من القربات إلى الله، وهو من أجل النعم التي أنعم الله بها على عباده وأمرهم به لمن استطاع القدرة والباءة عليه، فهو وقاية من الوقوع في كبيرة من الكبائر وهي الزنا، والتي رتب لها الشارع الحكيم عقوبة كبيرة، لأن فيه الانحلال الأسري وتفكك المجتمع، واختلاط الأنساب، والأسهل من ذلك والأيسر سلوك طريق الزواج الشرعي، والذي يحصل به صاحبه على رضى ربه والناس أجمعين، وفيه الإعانة من الله تعالى.

مقدمــــــة:

يعيش العالم اليوم حالة من الاضطراب واللااستقرار نتيجة عوامل عديدة، فقد غلبت عليه المصلحة الخاصة دون المصلحة العامة، كما أنه بابتعاده عن تعاليم الإسلام انتشرت فيه الفوضى وتمادى فيه الظلم والطغيان مما انجر عنه أزمات مستعصية الحل.

إن أكبر دليل على الضنك الذي عاشه ويعيشه العالم اليوم، ما شهده من أزمة اقتصادية طاحنة أتت على حر اقتصاديات الدول، وأثبتت الإحصائيات أن تعاطي الدول الربا المحرم قطعيا في القرآن الكريم، جعلها تتسبب في تآكل أرباحها، متجاهلة إنذار الله عز وجل، الذي توعد في كتابه بذلك فقال: "**فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا فَأْذَنُوا بِحَرْبٍ مِّنَ اللهِ وَرَسُولِهِ**" أي إذا لم تتركوا التعامل بالربا، فانتظروا محاربتي لكم.(1)

وإن من الكبائر التي لا تقل عن الربا، كبيرة الزنا، وقد وقى الله خلقه من الوقوع فيها بأن شرع لهم الزواج، وندب إلى تعجيله ورغب فيه، تحقيقا للسكينة والمودة، فأمر عباده لمن استطاع أن يسرع فيه، لأن فيه السكينة والاستقرار، و بهاتين الصفتين يتسنى للمتزوج التفرغ للأعمال الصالحة.

وسأحاول في هذا المقال أن أتناول دور الزواج في الحياة الإنسانية، و أبين ما له من أهمية قصوى في استقرار الحياة وسكينتها.

بدءا: نتطرق إلى مفهوم الزواج ثم إلى الأمور التي لها علاقة بالزواج.

(1) سورة البقرة (02)، الآية : 279 .

فالزواج أو النكاح، عقد يحل لكل من الزوجين الاستمتاع بصاحبه، وهو مشروع بقوله تعالى: **(فَانْكِحُوا مَا طَابَ لَكُمْ مِّنَ النِّسَاءِ مَثْنَى وَثُلاَثَ وَرُبَاعَ فَإِنْ خِفْتُمْ أَلاَّ تَعْدِلُوا فَوَاحِدَةً)**.[1]

ويعني الزواج أيضا الوطء أو المجامعة، يقول الله تعالى: (الزَانِي لاَ يَنْكِحُ إِلاَّ زَانِيَةً أَوْ مُشْرِكَةً).[2]

أولا: نظرة الإسلام إلى العلاقة الجنسية:

1ـ أهمية الغريزة الجنسية: يعد الجنس من أهم العوامل المؤثرة على حياة الإنسان، إذ لا توجد غريزة إنسانية تسير الإنسان وتوجهه كغريزة الجنس، فهو الدافع البيولوجي نحو حب الحياة والتعطش المستمر للعيش، ولقد قيل من قبل أحد الفلاسفة، "أن وجود الإنسان في هذا الكون إنما هو لغرض الجنس"، وهو حكم خاطئ بالطبع في نظر المسلمين.

ومن أشهر الذين اهتموا بالغريزة الجنسية وعلاقتها بمظاهر النشاط البشري العالم النفساني "فرويد" الذي توصل بعد البحوث التي أجراها على كثير من العلل النفسية، أن كبت الشعور بالغريزة الجنسية كان عاملا في حدوث تلك العلل النفسية.

وغريزة الإنسان الجنسية ذات أثر خطير على كل النواحي النفسية والخلقية والعقلية، ففكرة الشر تبرز مع سوء استعمال الجنس في مكانه المناسب، كما لوحظ أن المشكلات الجنسية غالبا ما تتحول إلى مشكلات عقلية، فأسباب الخلل العقلي والشذوذ الجنسي متصلة من قريب أو بعيد بالدوافع الجنسية.

إن أخطار الجنس عظيمة، فالاتصالات الجنسية غير الطبيعية أو المحرمة والمخالفة للشريعة الإسلامية، تسبب التلوث بالجراثيم المستعصية التي تستفحل في الجسم والتي سنأتي على ذكرها فيما بعد، وتؤدي إلى مختلف الأمراض الزهرية، من خلال الاتصال الجنسي وحتى الخارجي منه، قد يحدث التلوث بالسائل المنوي من الخارج ويؤدي إلى الحمل دون الاتصال الكامل ودون تمزق غشاء البكارة، وتكون بذلك الحسرة على كلا الجنسين مما قد يضطران بسببه إلى الانتحار الذي عرف في الغرب، وانتقل إلينا بسبب نقص الوازع الديني، وصدق الله إذ يقول في محكم تنزيله: **(وَلاَ تَقْرَبُوا الزِّنَى إِنَّهُ كَانَ فَاحِشَةً وَسَاءَ سَبِيلاً)**[3] فالآية لم تقل لا تزنوا وإنما لا تقربوه، أي لا تأتوا بمقدماته كالقبلة ونحوها، و التي تجر إلى المواقعة الفعلية.

---

(1) أبو بكر جابر الجزائري ، منهاج المسلم، الطبعة الأولى، بيروت: المكتبة العصرية، 2003، ص 352.

(2) يقول الإمام الطبري في تفسيره "وَأَوْلَى الأَقْوَالِ فِي ذلِكَ عِنْدِي بِالصَّوَابِ قَوْلِ مَنْ قَالَ: عُنِيَ بِالنِّكَاحِ فِي هَذاَ المَوْضِعِ: الوَطْءُ. للمزيد حول هذا الموضوع، أنظر: محمد بن صمادح التجيبي، مختصر من تفسير الإمام الطبري،"تحقيق:أبو العزم الزفيتي" "تقديم:عبد الرحمان هلال"، الجزء الثاني، الطبعة الأولى، بيروت: دار القلم، بدون تاريخ النشر، ص 05.

(3) سورة الإسراء (17)، الآية: 32.

لقد جعل المكان الطبيعي للجنس الزواج الحلال بشروطه الصحيحة المعروفة، فقديما وعند المسيحيين الأوائل، لما كانت الإباحية تضرب أطنابها، وضعوا قواعد صارمة للسلوك الجنسي للحيلولة دون الفحشاء، بل إن بعض الرهبان اعتزلوا الجنس اعتقادا منهم أنه علوا بالروح، لكن هيهات فقد تبين لهم مؤخرا أن للأمور الجنسية قيمتها بالنسبة للبشر بالإضافة إلى الوظيفة التناسلية.

أما الإسلام فإنه يحصر الجنس في مكانه الحقيقي، ألا وهو الزواج، كما أنه يسمو به عن المعنى الحيواني فيبينه كالآتي: قال الله تعالى: **﴿هُنَّ لِبَاسٌ لَّكُمْ وَأَنْتُمْ لِبَاسٌ لَّهُنَّ﴾** [1] وذكر الله اللباس تدقيقا للوصف، فكما أن اللباس يقي الإنسان من الأذى، كذلك الزواج فإنه يقي الإنسان من الانزلاق، وتضبط له التعقل نتيجة الاستقرار والسكينة، فقد قال الله تعالى: **﴿وَمِنْ آَيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِّنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجاً لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لآَيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾**[2] وبذلك تتأكد فائدة الحياة الزوجية في منح الاستقرار والهدوء والاطمئنان.

كما أن الإسلام ينظر إلى الجنس نظرة موضوعية، فهو لا يقر الرهبانية أبدا التي حرمها الإسلام، والدليل على ذلك أن النبي صلى الله عليه وسلم جاءه ثلاث رهط إلى بيوت أزواجه يسألون عن عبادة النبي محمد صلى الله عليه وسلم، فتقالوها[3] فقال أحدهم أما أنا فإني أصلي الليل أبدا، وقال آخر: أنا أصوم الدهر ولا أفطر، وقال آخر، أنا أعتزل النساء فلا أتزوج أبدا، فجاء رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: **"أنتم الذين قلتم كذا وكذا؟ أَمَا وَاللهِ إِنِّي لأَخْشَاكُمْ للهِ وَأَتْقَاكُمْ لَهُ، لَكِنِّي أَصُومُ وَأُفْطِرُ، وَأُصَلِّي وَأَرْقُدُ، وَأَتَزَوَّجُ النِّسَاءَ، فَمَنْ رَغِبَ عَنْ سُنَّتِي فَلَيْسَ مِنِّي"**[4]

ويرى النبي صلى الله عليه وسلم أن ممارسة الجنس عن طريق الزواج الصحيح عمل يؤجر عليه المرء إذا كان القصد منه العفة، فيقول: **"وَفِي بُضْعِ**[5] **أَحَدِكُمْ صَدَقَةٌ،** قالوا يا رسول الله، أيأتي أحدنا شهوته ويكون له فيها أجر؟ **قَالَ أَرَأَيْتُمْ لَوْ وَضَعَهَا فِي حَرَامٍ أَكَانَ عَلَيْهِ وِزْرٌ؟ فَكَذَلِكَ إِذَا وَضَعَهاَ فِي الحَلاَلِ كَانَ لَهُ أَجْرٌ"**[6].

2 ـ العفة وشروطها: ساد الاعتقاد عند الكثير من الناس أن عدم استعمال الأعضاء التناسلية يؤدي إلى تعطل الغدد الجنسية ووظائفها، لكن الحقيقة أن العفة تساعد على الصحة، لأن غدد

---

(1) سورة البقرة (02)، الآية: 187.

(2) سورة الروم (30)، الآية: 21.

(3) أي رأوها قليلة.

(4) إسماعيل ابن إبراهيم البخاري، صحيح البخاري (ترقيم وترتيب:فؤاد عبد الباقي)(تقديم احمد شاكر)، المرجع السابق الذكر، رقم الحديث 5063، ص 630.

(5) البضع هنا: معناه الجماع.

(6) رواه مسلم.

الجنس لا تضمحل نتيجة عدم الاستعمال، فاستبقاء الإفرازات الداخلية للغدد الجنسية تساعد فعليا على تمتع الجسم ببنية قوية، لأن إخراج السائل المنوي بطريقة إرادية يحرم الجسم من كمية لا بأس بها من الحديد والفوسفور والكالسيوم وغيرها من البروتينات والفيتامينات.

إن حالة الانقطاع عن المواقعة الجنسية تؤدي إلى امتصاص العصارات الجنسية مع طاقتها الإحيائية، فتسري تلك الطاقات في الجسم فتنعشه وتزيد من قدراته الجسدية والعقلية، فبدلا من أن ينصرف المرء إلى تتبع ملذاته التي تؤدي به إلى إضاعة المال، فإنه يتجه إلى الانشغال بعمله، والتعمير في الأرض التي خلق في الأساس من أجلها.

إن المدخل الحقيقي للعفة هو الزواج السعيد، فالزواج يكون أكثر متعة وأوفر سعادة ونجاحا خاصة إذا أقدم عليه الزوجان وهما في حالة الشباب، فالعفة تؤدي إلى التفرغ إلى الأعمال الصالحة، وبالتالي التوجه نحو مستقبل زاهر، رافعين الأمة مكانا عليا.

وبالرغم من أن للعفة قيمتها، وجب مراعاة الشروط التي تعين عليها، منها مثلا إزاحة الحواجز عن الراغبين في الزواج، من خلال تيسير المهر والذي عرف ارتفاعا غير معهود، كذلك توفير مناصب العمل، توفير السكن وغيرها من الشروط المعيقة.

لقد كان الإسلام في قمة الواقعية والمنطق أمام المتطلبات الإنسانية، فأمر بتيسير سبل الزواج والإعانة على تكاليفه بمساعدة النساء والرجال، إن كانوا فقراء يغنهم الله من فضله إن أرادوا تحصنا، قال تعالى مخاطبا الأولياء: (وَأَنْكِحُوا الأَيَامَى مِنْكُمْ وَالصَّالِحِينَ مِنْ عِبَادِكُمْ وَإِمَائِكُمْ إِنْ يَكُونُوا فُقَرَاءَ يُغْنِهُمُ اللهُ مِنْ فَضْلِهِ)[1].

ثم تأتي الآية الكريمة موضحة للذين لم تتيسر لهم سبل الزواج أن يسلكوا سبل العفة حتى يهيئ الله لهم من فضله، قال الله تعالى: **(وَلْيَسْتَعْفِفِ الَّذِينَ لاَ يَجِدُونَ نِكَاحاً[2] حَتَّى يُغْنِيَهُمُ اللهُ مِنْ فَضْلِهِ)[3].**

وهكذا نرى أن الإسلام وعد الراغبين في الزواج من الفقراء بالتسهيل لهم، والنبي محمد صلى الله عليه وسلم يصف الصوم للشباب صونا لهم ومساعدا لهم على العفة: "ياَ مَعْشَرَ الشَّبَابِ مَنِ

---

(1) سورة النور (24)، الآية: 32.

(2) لا يجدون نكاحا: أي لا تتوفر لهم الإمكانات المادية وغيرها قصد الزواج.

(3) سورة النور (24)، الآية: 33.

اسْتَطَاعَ البَاءَةَ[1] فَلْيَتَزَوَجْ، فَإِنَّهُ أَغَضُّ لِلْبَصَرِ وَأَحْصَنُ لِلْفَرْجِ، وَمَنْ لَمْ يَسْتَطِعْ فَعَلَيْهِ بِالصَّوْمِ فَإِنَّهُ لَهُ وِجَاءٌ"[2].

إن للعفة مكانة عظيمة في الإسلام، وثوابها عند الله جزيل، فقد ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم بعض الأحاديث في من اتصفوا بالعفة ونالوا بذلك الدرجات العظمى، فقال: "سبعة يظلهم الله في ظل يوم لا ظل إلا ظله"، وقد ذكر النبي من بينهم "ورجل دعته[3] امرأة ذات منصب وجمال فقال، إني أخاف الله رب العالمين".

ويقول النبي صلى الله عليه وسلم، "بينما ثلاثة يمشون إذ أخذتهم السماء[4] فآووا إلى غار في الجبل فانحطت عليهم صخرة، فأطبقت عليهم، فقال بعضهم لبعض: أنظروا أعمالا عملتموها فادعوا الله بها".

وقد دعا أولائك الثلاثة بصالح أعمالهم، وكانت الصخرة تنفرج عندما يذكر كل واحد منهم أحد أعماله الصالحة إلى أن أنجاهم الله، وكان دعاء أحد أولائك الثلاثة "اللهم إنك كنت تعلم أنه كان لي ابنة عم من أحب الناس إلي، وإني راودتها عن نفسها فأبت إلا أن آتيها بمائة دينار فطلبتها حتى قدرت عليها، فأتيتها بها فدفعتها إليها فأمكنتني من نفسها، فلما قعدت بين أرجلها قالت إتق الله ولا تفض الخاتم[5] إلا بحقه[6]، فقمت وتركت المائة دينار فإن كنت تعلم أني فعلت ذلك من خشيتك ففرج عنا ففرج الله عنهم فخرجوا".

ويذكر النبي ثوابا للعفة فيقول: "من يضمن لي ما بين لحييه "أي لسانه" وما بين رجليه "أي فرجه" أضمن له الجنة[7].

وقد ذكر القرآن مثالا يحتذى به في العفة، وهي قصة سيدنا يوسف عليه السلام حينما دعته امرأة العزيز إلى الفحشاء فعف، وقال إني أخاف الله رب العالمين، بالرغم من أن جملة عوامل مسهلة كانت تحيط به منها:

أنه كان شابا والشباب يعني أوج الشهوة، وكان أعزب ليس عنده من يعوضه، وكان غريبا عن أهله ووطنه، والمرأة التي دعته كانت ذات منصب وجمال، وكانت هي المطالبة بذلك، فيزول بذلك

([1]) الباءة: تعني القدرة والاستطاعة على نفقات الزواج.

([2]) وجاء: صيانة وحماية من الوقوع في الحرام. والحديث رواه البخاري، صحيح البخاري ، المرجع السابق الذكر، رقم الحديث 5066، ص 631.

([3]) أي دعته للفاحشة.

([4]) اشتد المطر عليهم و لاذوا بالفرار نحو غار في الجبل.

([5]) أي لا تمزق غشاء البكارة.

([4]) أي بالحلال و بالشروط الصحيحة للنكاح.

([5]) إسماعيل ابن إبراهيم البخاري، صحيح البخاري، المرجع السابق الذكر ، رقم الحديث 6474، ص 778.

حياؤه، وزادت مع ذلك تغليق الأبواب لتأمن دخول أي أحد عليها بغتة، ومع كل تلك المغريات ضرب سيدنا يوسف للدنيا مثالا رائعا في العفة، وقدم حق الله بالامتناع عن المعصية.

من العوامل المساعدة على العفة غض البصر، وعدم إطلاقه بشهوة، لأن البصر هو الأداة الأولى لإثارة كوامن الجنس في النفس البشرية، يقول أحد الشعراء في هذا الشأن:

كل الحوادث مبدؤها من النظر ومعظم النار من مستصغر الشرر.

ويقول أحمد شوقي:

نظرة، فابتسامة، فســـلام فـــكلام، فموعـــد، فلقاء.[1]

ومن روعة الإسلام، أنه بين هذا الأمر بيان الخبير بالطبيعة البشرية مبتغيا بذلك الصعود بالرغبة الجنسية من الفوضى إلى السمو والتنظيم، قال الله تعالى: **(قُلْ لِلْمُؤْمِنِينَ يَغُضُوا مِنْ أَبْصَارِهِمْ وَيَحْفَظُوا فُرُوجَهُمْ ذَلِكَ أَزْكَى لَهُمْ وَأَطْهَرُ، إِنَّ اللهَ خَبِيرٌ بِمَا يَصْنَعُونَ، وَقُلْ لِلْمُؤْمِنَاتِ يَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصَارِهِنَّ وَيَحْفَظْنَ فُرُوجَهُنَّ وَلاَ يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلاَّ مَا ظَهَرَ مِنْهَا)**[2]، فالقرآن يعالج الفساد في علاقات الطرفين من البداية وحتى النهاية، فلا يكفي الإنسان أن يصون نفسه عن لحظات السقوط في الإثم، بل عليه أن يتوقى المقدمات وذلك بحفظ النظر الذي يعد السهم الأول لبداية المحرمات، ويقول النبي محمد صلى الله عليه وسلم في هذا الشأن لعلي ابن أبي طالب "يا علي لا تتبع النظرة النظرة، فإن لك الأولى وليست لك الآخرة" ويطابق هذا ما جاء في الإنجيل عن المسيح عليه السلام: لقد كان من قبلكم يقولون لا تزني، وأنا أقول لكم من نظر بعينه فقد زنى".

إن هذا النظر المتلذذ الشرس ليس خطرا على نشأة العقوبة لفاعلها فقط، بل خطر على استقرار الفكر البشري، وطمأنينة القلب الذي يصاب بالاضطراب والقلق، قال الشاعر:

وكنت إذا أرسلت طرفك رائـــدا لقلبك يوما أتعبتك المنـــــاظـــر

رأيت الذي لا كله أنت قـادر عليه، ولا عن بعضه أنت صابـــــر

كما أن هناك أمورا أخرى تساعد على العفة، ومنها عدم إظهار المحاسن من جانب المرأة، وعدم تتبع المجلات الهابطة والأفلام الساقطة، فعدم إظهار المحاسن شرط أساسي، ونحن مأمورون بستر العورة، فالمرأة عورتها جميع بدنها ما عدا وجهها و كفيها، إلا أن بعض العلماء المعاصرين وبالنظر إلى الزمان الذي نعيشه والذي غلبت عليه الفتن، إضافةً إلى الشبهات والشهوات، أقروا بوجوب ستر المرأة جميع جسدها بما في ذلك الوجه والكفين، كما وأن الإسلام نهى المرأة عن التبرج

(1) يوسف القرضاوي، الحلال والحرام في الإسلام، الطبعة الأولى، الجزائر"قسنطينة": دار البعث للطباعة والنشر، 1984، ص 128.
(2) سورة النور (24) الآيتان: 30-31.

وإظهار محاسنها للرجال الغرباء، واعتبره عمل ما قبل الإسلام فقال الله تعالى: (وَلاَ تَبَرَّجْنَ تَبَرُّجَ الجَاهِلِيَةِ الأُولَى)[1].

والتبرج هو الكشف والظهور للعيون بالزينة وإبداء المحاسن، وقد نهى الإسلام عن هذا التبرج لأنه يؤدي إلى حدوث إضرار في المجتمع من تحريض على الفساد أو اغتصاب النساء، أو التحرش بهن.

والنبي محمد صلى الله عليه وسلم حذر النساء من لبس الثياب الرقيق التي تبين ما تحتها للأعين، فقد وصف صنفا من أهل النار يوم القيامة فقال: "وَنِسَاءٌ كَاسِيَاتٌ عَارِيَاتٌ مُمِيلاَتٌ[2]مَائِلاَتٌ[3]، رُؤُوسُهُنَّ كَأَسْنِمَةِ البُخْتِ[4] المَائِلَةِ، لاَ يَدْخُلْنَ الجَنَّةَ وَلاَ يَجِدْنَ رِيحَهَا، وَإِنَّ رِيحَهَا لَيُوجَدُ مِنْ مَسِيرَةِ كَذَا وَكَذَا"[5]، والمراد بكاسيات عاريات، أي أن ثيابهن لا تؤدي وظيفة الستر، فيظهر ما تحتها لرقتها وشفافيتها، كما وأن النبي نهى عن استعمال العطور ذات الروائح العبقة التي تثير الغريزة الجنسية وذلك في حال مغادرتهن منازلهن.

ومن الأمور التي يجب مراعاتها للحفاظ على العفة، مراعاة الأفلام العفيفة إن كانت هناك رغبة في المشاهدة الأفلام، فالتلفاز يعد من أدوات الترفيه خاصة بعد عناء العمل، كما يمكن أن يكون أداة تثقيفية وتربوية وصورة نموذجية للحياة المرموقة، كذلك المجلات الخلاعية ذات الصور العارية، والتي تصدر في بعض الدول العربية، أو التي ترد من الخارج، فهي ذات أثر سلبي خاصة على عقول الأطفال، فأغلب هذه المجلات تحوي صورا عارية فاضحة تهيج الشهوات الكامنة، وتعطي القارئ فكرة خاطئة عن الجنس، وذلك لأنها تصوره ـ أي الجنس ـ عملية جسدية محضة، قاضية بذلك على الفكر السليم للشباب وطموحه المستقبلي.

ثانيا: الأضرار الناجمة عن عدم الزواج:

1ـ استفحال ظاهرة الزنا: من أخطر الآفات في عصرنا الحالي آفة الزنا، وقد أباحته العديد من الدول الغربية إن كان برضا الطرفين، متذرعين بالحرية الفردية، وكانت النتيجة انتشار البغي والفساد في المدن انتشارا واسعا، وقد ساعدت عدة عوامل منها الظروف الاقتصادية والحروب وقلة الورع على انتشاره.

([1]) سورة الأحزاب (33) الآية: 33.

([2]) أي مميلات للغير في القيام ببعض الأفعال المحظورة.

([3]) أي معرضات عن الطاعة وفي ما يلزم لهن حفظه وصيانته.

([4]) وهو ما نشاهده الآن من تسريح للشعر، يبدلن خلقهن.

([5]) أبو الحسين النيسابوري مسلم، الجامع الصحيح، الجزء الخامس، بيروت: المكتب التجاري للطباعة والنشر والتوزيع، بدون تاريخ النشر، ص 168.

إن ضمير الإنسان الشريف لا بد أن يرى في البغاء أمرا يدعو إلى التقزز، فهو أمر يتنافى مع الخلق الكريم، لأن فكرة الاتصال بشخص دون معرفة، ثم تحويل هذا الاتصال إلى عملية تجارية أمر مشين تنفر منه النفس الأبية.

وهذا ما يؤكد أن البغايا يعشن في تعاسة أبدية، وفي ظلمة لا مخرج منها، وقد قامت إحدى النساء بالاعتراف بالآتي: "والآن وقد أصبحت امرأة ساقطة، كم أحب أن أقول كلمة إلى جميع الفتيات من جنسي: إن الطبيعة خلقت المرأة لتكون عفيفة، ولكي تبحث عن شخص تحبه بكل كيانها، وتخلص له إلى آخر حدود الإخلاص، فلا تسمح بأن يدنس فكرها أو جسدها شخص آخر، لأن فردوس المرأة هو حبها الشريف، فهي إذا فقدت هذا الحب تكون قد فقدت هذا الفردوس، إن فردوسنا هو ضميرنا، فإذا خسرناه نكون قد خسرنا كل شيء حتى سعادة اللذة التي يبحث عنها الإنسان، لأن اللذة لا يمكن أن تكون مقترنة باللذة والذل"[(1)].

وما لا يخفى أن التحلل الجنسي يقضي على الحب، فالعلاقة الجنسية التي ينتقل فيها الشخص من فرد إلى آخر، وإن كانت لا تنطوي على دفع الثمن، إلا أنها متقلبة لا تؤدي إلى تكوين أية علاقة متينة وثابتة، فهذا التنقل من شخص إلى لآخر ينزل بالعلاقة الجنسية إلى نفس مستوى اختيار شخص قصد المرافقة في السفر، وهذا يؤكد القضاء على أروع ما في الحب، وهو الشعور بالمحبة والثقة المتبادلة، ذلك الشعور الذي لا يمكن أن ينشأ إلا مع وجود نوع من الاستمرار ممثلا في حياة زوجية مستقرة.

والعلاقة الجنسية خارج نطاق الحلال، إنما تكون عادة في الخفاء ومحاطة بالسرية، فقد يخشى الفاعلان أن ما يقوله الناس في حال انكشاف الأمر، أو ربما الطرد من الوظيفة، أو العقوبة كالسجن أو الجلد، وعلى كل ذلك فهناك في الحقيقة أسباب عديدة تؤدي بالفاعلين إلى إخفاء حبهما، وهذا ما ينتقص كثيرا من روعة تلك العلاقة وبهائها، وعندما يتحابا شخصان فإنهما لا يرغبان في إخفاء هذه الحقيقة عن سائر الناس، بل إنهما على العكس تماما يرغبان في أن يعبرا عنها بالطرق المشروعة.

2 ـ الأمراض الناتجة عن الزنا: إن الذي وقع في جريمة الزنا يمكن أن يصاب بأحد الأمراض المعروفة، ومنها مرض الزهري(السفلس) والسيلان، وهذان المرضان منتشران في العالم إلى حد الخوف من الأرقام التي تثبت ذلك، وهما ينشآن عن ميكروبات حية خاصة، تصيب الأجهزة التناسلية، وتنتقل بطريق العدوى من شخص إلى آخر أثناء الاتصال الجنسي، هذه هي الطريقة التي ينتقل بها هذان المرضان في معظم الأحوال، وقد رأيت إتماما للفائدة أن أعرض أضرار كل من هذين المرضين ليتأكد للقارئ الخطر المميت لهما، ويثبت أيضا أن النجاة في اتباع دين الإسلام الذي أمر بالزواج الصحيح إذا سهلت التكاليف.

([1]) دي مونتيران، نساء خاطئات ، بدون دار وتاريخ النشر.

1ـ مرض الزهري أو السفلس: لهذا المرض ثلاثة مراحل يتطور فيها:

أ) المرحلة الأولى: تصل جراثيم الزهري إلى الدم بعد اختراقها الجلد أو الغشاء المخاطي بساعات قليلة، وتنتشر بجميع الجسم بعد أسبوع تقريبا.

وأولى علامات الزهري ظهور قرحته المتميزة بعد العدوى بمدة تتراوح بين تسعة أيام وثلاثة أشهر، وقرحة الزهري صلبة، وتظهر على قضيب الرجل أو على فرج المرأة أو في مهبلها، وقد تظهر على الشفتين أو الثدي أو الأصابع، وتزول قرحة الزهري فيما بين عشرة أيام وأربعين يوما بغير علاج، وقد يؤدي ذلك إلى الاعتقاد الخاطئ بالشفاء.

ب) المرحلة الثانية: يبدأ ظهوره بعد زوال القرحة بمدة تتراوح بين شهرين وستة أشهر، على جزء من أجزاء الجسم، ثم يغطي سطح الجسد كله، وكذلك راحتي اليدين وأخمص القدمين، وقد يشبه طفح الحصبة، ولكنه لا يسبب الحكة، ولا يمكن التحقق من أنه طفح الزهري إلا بفحص الدم، ومن أعراضه أيضا صداع وحمى، وإحساس بالمرض وتألم في العظام والمفاصل، وقد تسقط خصل من الشعر، وتظهر الأنيميا(فقر الدم).

والزهري في طوره الثاني معدٍ إلى حد كبير، كما وأنه ينتقل بسهولة، وهو ينتشر بالتقبيل إذا ظهرت قروح مخاطية على الشفتين أو الفم.

ويتوارى هذا الطور أيضا بعد مدة تتراوح بين ثلاثة أسابيع و ثلاثة أشهر، ولكنه قد يعاود المريض مرة أخرى.

ج) المرحلة الثالثة: وهو الطور النهائي أو الزهري المستفحل، وقد يظهر بعد زوال الزهري الثانوي مباشرة أو بعد سنين طويلة تتراوح بين الخمس سنوات وحتى الخمسة عشر سنة، وقد لا يشعر به المصاب رغم وجود الجراثيم في جسمه.

وفي هذه المرحلة تكون العدوى قليلة، لكنها شديدة الخطورة على المصاب ذاته، وتغزو الجراثيم جميع خلايا جسده، فتسبب العمى، وأمراض الرئة والقلب والمخ وجميع الأعضاء الداخلية، ويصيب الزهري أيضا العظام والمفاصل والجلد.

والزهري في هذه المرحلة مميت إذا أصاب القلب والجهاز العصبي المركزي.

وهناك مرض قاتل لا يقل خطورة عن الزهري وهو:

2ـ السيلان: يتولد هذا المرض من جرثومة اسمها "جنوكوك" التي تتميز بمهاجمتها الأغشية المخاطية التي تبطن الأعضاء التناسلية مسببة بذلك التهابها وتقيحها، وينتقل هذا المرض من شخص لآخر عن طريق المباشرة الجنسية.

تظهر الأعراض الأولى لهذا المرض عادة في مدة أسبوع عقب التعرض للعدوى، ولكنها قد تستغرق في نشوئها مدة قد تطول إلى ثلاثة أسابيع.

وعند الرجال، يترتب على حدوث الالتهاب بوجه عام إحساس لاذع أثناء التبول، وخروج سائل أبيض، وإذا امتنع صاحب العدوى عن العلاج يستمر نفس السائل بالخروج لمدة شهرين أو أكثر، وبسريان العدوى إلى أغشية أخرى قد يؤدي به إلى العقم.

3ـ وجود الأطفال غير الشرعيين: بالإضافة إلى الآثار التي تنجر من الزنا، فإن الاتصال الجنسي خارج العلاقة الزوجية يمكن أن يؤدي إلى إنجاب طفل غير شرعي.

ومن المؤكد أن الطفل غير الشرعي سيجد عسرا في الحياة وتعقدات، بالرغم من أنه في الواقع قد يرسل إلى حضانة أو مؤسسة تربوية التي تتكفل بهكذا نوع من الأشخاص، فإنه يكون بذلك قد افتقد الكثير من الحاجيات خاصة الأبوية منها، وبالتالي يصبح الطفل عندما يكبر عرضة بشكل مباشر وسهل إلى الانحرافات خاصة الإجرامية، وهذا ما تثبته العديد من الإحصائيات التي ترد عن العديد من الدول خاصة الغربية، وعن حدة الإجرام الحاصل فيها.

خاتمـــــة:

قال الله تعالى: **(قُلْ هَلْ مِنْ شُرَكَائِكُمْ مَنْ يَهْدِي إِلَى الحَقِّ، قُلِ اللهُ يَهْدِي لِلْحَقِّ، أَفَمَنْ يَهْدِي إِلَى الحَقِّ أَحَقُّ أَنْ يُتَّبَعَ أَمَّنْ لاَ يَهِدِّي، إِلاَّ أَنْ يُهْدَى، فَمَالَكُمْ كَيْفَ تَحْكُمُونَ).**

إن شرع الإسلام أعظم الشرائع وأكملها، وأن ما أمر به في حدود المستطاع هو خير للبشرية جمعاء في الدنيا والآخرة، وجب علينا الاتباع والرجوع إلى الطريق الإسلامي المستقيم الذي فيه نجاتنا واستقرارنا في الدارين.

ولقد تبين لنا في هذا المقال كيف أن للزواج دورا فعالا في استقرار الحياة الإنسانية، وأنه يعد البوابة المؤدية إلى السكينة التي بدورها تدفع صاحبها إلى التفرغ نحو العبادات والأعمال الصالحة، لأن الزواج يقتضي وجود طرفين، ومن هنا تأتي مساعدة كل طرف للأخر على مشاكل الحياة بعد أن كان كل لوحده، و صدق الله إذ جعل من الزواج السكينة التامة.

هذا ما يمكننا قوله، والكلام في الحقيقة يطول في هذا الموضوع، وقد بينا قمة البيان الإسلامي في مراعاة فائدة البشر عامة وما يخدمهم، في كل زمان ومكان، بدون تحريف أو زيف.

قائمة المصادر والمراجع:

1ـ القرآن الكريم.

2ـ البخاري إسماعيل ابن إبراهيم، صحيح البخاري (ترقيم وترتيب:فؤاد عبد الباقي)(تقديم أحمد شاكر)، الطبعة الأولى، مصر: مكتبة ألفا للنشر والتوزيع، 2008.

3ـ التجيبي محمد بن صمادح، مختصر من تفسير الإمام الطبري،"تحقيق:أبو العزم الزفيتي" "تقديم:عبد الرحمان هلال"، الجزء الثاني، الطبعة الأولى، بيروت: دار القلم، بدون تاريخ النشر.

4ـ الجزائري أبو بكر جابر، منهاج المسلم، الطبعة الأولى، بيروت: المكتبة العصرية، 2003.

5ـ الزحيلي وهبة، الفقه الإسلامي وأدلته، الجزء السابع، الطبعة الثالثة، دمشق: دار الفكر، 1989.

6ـ السباعي مصطفى، المرأة بين الفقه والقانون، الطبعة الثامنة، بيروت: المكتب الإسلامي، 2001.

7ـ الشوكاني محمد، نيل الأوطار من أحاديث سيد الأخيار، الجزء السادس، بيروت: دار الجيل، 1973.

8ـ العسقلاني أحمد بن علي، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، الجزء الخامس، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الريان، 1987.

9ـ القرضاوي يوسف، الحلال والحرام في الإسلام، الطبعة الأولى، الجزائر"قسنطينة": دار البعث للطباعة والنشر، 1984.

10ـ النسفي نجم الدين ابن حفص، طلبة الطلبة في الاصطلاحات الفقهية(مراجعة وتحقيق:خليل الميس)، الطبعة الأولى، بيروت: دار القلم، 1986.

11ـ النيسابوري أبو الحسين "مسلم"، الجامع الصحيح، الجزء الخامس، بيروت: المكتب التجاري للطباعة والنشر والتوزيع، بدون تاريخ النشر.

12ـ ــــــــــ ، صحيح مسلم، مصر: مكتبة ألفا للتوزيع، 2008.

13ـ إبراهيم محمد، نظام الأسرة في الإسلام، الطبعة الثانية، عمان: مكتبة الرسالة الحديثة، 1989.

14ـ دي مونتيران، نساء خاطئات ، بدون دار وتاريخ النشر.

رؤية في التدريس الإبداعي

د. منصور بن زاهي / جامعة ورقلة

أ. الزهرة الأسود/ جامعة غرداية

الملخص:

تسعى التربية الحديثة إلى تنمية المواهب لدى المتعلم بشكل يساهم في زيادة وعيّه بقدراته، ويكسبه ثقّة في نفسه تعينه على مواجهة التغيّر المستمر في عصر تدفّق المعلومات، وهذا يمثّل غاية التربية.

وينظر المربّون إلى أن كل متعلم موهوب، أو له قابلية لتنمية مواهبه إذا هيئت له الظروف المناسبة لذلك؛ كالبيئة التعليمية، المقررات الدراسية، مصادر المعرفة والتعلّم وغيرها، إلا أن المنفّذ لذلك كلّه هو المعلم. والمشكّل لسلوك المتعلم هو السلوك التدريسي الذي يتبنّاه، فهو الذي ينمّي مواهبه أو يثبّطها، فالأولوية في التطوير تكون للتدريس الذي يجب أن يتمّ بطريقة إبداعية تزيد رغبة المتعلم في التعلّم وتنمّي مواهبه.

وقد ارتكز هذا البحث على الحديث عن التدريس الإبداعي ودوره في تنمية مواهب المتعلمين، حيث يهدف إلى تقديم مجموعة متناسقة من الإجراءات الصفّية التي ينفّذها المعلم مع جماعة المتعلمين لتعمل على تنمية مواهبهم، وتشكيل شخصيات تتفاعل بإيجابية مع معطيات المستقبل بكل ما يحمله من تغيّر سريع.

مقدمة:

لقد عرفت التربية الحديثة تطورات عديدة فأصبحت تراعي الفروق الفردية القائمة بين الأفراد، تلك التي تبدو في القدرات الجسمية والعقلية والاستعدادات والميول والاهتمامات، وشغل فيها دور قطب الرحى المتعلم؛ فالمهم ليس تلقينه المعارف والمعلومات، ولكن المهم والأهم هو تعليم الطالب كيف يفكر وكيف يتعلم بنفسه، وكيف يحسن التعامل مع المعلومات المتزايدة والمتسارعة يوما بعد يوم، ولاشك أن ذلك أمر جيد يساعد على الإبداع وتنمية المواهب لدى المتعلمين.

وهنا لابد من التأكيد على دور المؤسسة التربوية خصوصا، باعتبارها الحاضنة الرئيسية التي تضع في أعلى قائمة اهتماماتها التربية المتكاملة للنشء، عبر العمل والممارسة، لأن ذلك هو الأداة الأساسية للتطوير المتكامل للشخصية، عقليا ونفسيا وجسميا وانفعاليا واجتماعيا ووجدانيا. وهذا يؤكد الأهمية الكبرى لفعالية الإمكانات التربوية التي تساعد على تكوين الاستعدادات والاهتمامات وتنمية المواهب والإبداعات المختلفة لدى جميع فئات المتعلمين.

من أجل ذلك، يفترض في النظام التعليمي أن يتميّز هو نفسه بالإبداع؛ أي أن يواكب العصر المتغيّر الذي يعيشه المتعلم والذي يتطلب منه التسلّح بالمهارات والقيّم التي تساعده على ممارسة حياته بشكل جيد، وعلى اكتساب المعرفة التي يحتاجها بسهولة داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

وهذا يعني أن المؤسسة التعليمية "توفر سياقا نفسيا اجتماعيا يراعي سمات الإبداع وينمّيها خلال عملية التربية... والمعلمون المبدعون يمثّلون بدورهم عاملا حاسما في الأداء الإبداعي للمتعلمين". (حسن شحاته،1997،ص:171)، من خلال ممارساتهم التدريسية القائمة على احترام أفكار وأسئلة طلبتهم غير العادية وتقديرها، وتقديم لهم فرصا للتعلم الذاتي وتشجيع نشاطاتهم وأعمالهم الإبداعية..

التدريس الإبداعي:

يعتبر التدريس الإبداعي نشاطا تربويا يقوم به المعلم متّبعا ثلاث خطوات أساسية هي: التخطيط والتنفيذ والتقويم، بهدف إحداث تغيير نوعي في سلوك المتعلم، ويؤدي المعلم خلال تدريسه مجموعة من الأساليب الإبداعية لتحقيق الأهداف المسطّرة لهذا التدريس.

هذه الأساليب الإبداعية هي "التي تعتمد على إحداث تغييرات في العمليات الاجتماعية والتربوية والتنشئة الاجتماعية... وتأخذ هذه الأساليب طريقها إلى الواقع الحي، عن طريق برامج تربوية تقوم على تنمية الفكر المنتج وإثارة التفكير الإبداعي، والتدريب على الخيال الخصب والحل الخلاّق والإبتكاري للمشكلات". (عمر حسن مساد،2005،ص:105).

إنّ التدريس ا لإبداعي في أساسه بمثابة نشاط يعكس ما يجب أن يقوم به الطالب لتحقيق المعلومة وبنائها بنفسه، وبطريقته الخاصة التي تكسبها معنى يتواءم مع بنيته المعرفية، ويعالجها مستثمرا كل إمكاناته المعرفية والإبداعية، وذلك يكسبه ثقّة في قدراته ويطلق طاقاته الكامنة. (مجدي عزيز إبراهيم،2005،ص:221).

سيتمّ تناول خطوتين رئيسيتين من خطوات التدريس الإبداعي هما؛ تقديم الدرس وتقويمه، وأول الأساليب التربوية الإبداعية التي يؤديها المعلم لتقديم درسه هي:

1- التهيئة الإبداعية:

تعتبر التهيئة الإبداعية من العوامل التي تضمن حسن متابعة المتعلمين للدرس واستثارة دافعيتهم للتعلم، والاستماع لما سيرد في هذا الدرس " لذا نقول إن المدرس الناجح يستطيع - من خلال تقديم مثير وشيّق- أن يثير دافعية التلاميذ، ويهيئهم لما سيحدث في الدرس".(كوثر حسين كوجك،2001،ص:269).

كما تعتبر تهيئة المتعلم عنصرا هاما من عناصر تقديم الدرس، وتكمن أهميتها في تحقيق الأهداف المرجوّة "إذ تسهم في إزالة خوف التلميذ من الخوض في الخيال الإبتكاري، وفي إعداده لمواجهة المشكلة التي ستطرح للتفكير، وفي استثارة خياله". (حسين عبد العزيز الدريني،1985، ص:297).

وقد تتجسّد التهيئة الإبداعية في أعمال تمهيدية سابقة عن الدرس، يمارسها المتعلمون بتكليف مسبق من معلمهم، وتنجز تلك الأعمال إما في إطار عمل تحضيري يقوم به المتعلمون، أو في إطار أعمال تمهيدية منظمة يوجههم إليها معلمهم بواسطة أسئلة محدّدة ترسم لهم ملامح العمل المطلوب منهم إنجازه قبل الدرس، كالإطلاع على المطبوعة المتعلقة بالدرس الجديد لتحضيره مسبقا، أو تحضير تجربة، أو إنجاز واجب تمهيدا للدخول في الدرس الجديد، كما يمكن استخدام خبرات المتعلمين السابقة كمقدمة للدرس من خلال الربط بينها وبين الموضوع الجديد مما يهيئ للتعلم ويسهّله. هذا؛ وتهدف التهيئة الإبداعية إلى:

1- إرساء علاقة أفقية بين المعلم وجماعة المتعلمين.

2- خلق إطار مرجعي لتنظيم الأفكار والمعلومات التي سوف يتضمنها الدرس فلقد أثبتت البحوث التي قام بإجرائها "جيج وبرلاينر Gage & Berliner" (1975) و" دي سيكو Dececo " (1968) وغيرهم، أن إعطاء التلاميذ مقدما فكرة عن محتوى الدرس، أو عما هو متوقع منهم، يساعدهم على فهم الدرس وتحقيق ما هو متوقع منهم.(جابر عبد الحميد جابر وآخرون،1998،ص:126).

3- زيادة وعي المتعلمين بالمشكلة التي يدور حولها موضوع الدرس؛"كأن يضع المدرس سؤالا أساسيا عن المشكلة، أو يعرض بعض عناصر الموضوع ويسأل التلاميذ أسئلة تساعدهم على تحديد المشكلة". (حسين عبد العزيز الدريني،1985،ص:297).

4- تنشيط ملكات الإبداع وحب الاكتشاف لدى المتعلمين، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الدراسة.

5- استثارة حب استطلاع المتعلمين ورغبتهم في المعرفة، وتنمية شعورهم بالمسؤولية، وتربيتهم على حب المبادرة، والرغبة في المشاركة الإيجابية داخل الصف.

6- تعويدهم على الاستعداد المسبق والجاد لما ينجزونه من أعمال، وترغيبهم في تجنّب العشوائية والارتجال حتى يضمنوا لأعمالهم ونشاطاتهم حظا أوفر من الجدوى.

7- تحفيزهم على امتلاك الحد الضروري من المكتسبات المعرفية اللازمة لضمان مشاركة فاعلة.

8- تزويدهم بعدد محدود من التوجيهات لأن "إغراق التلاميذ بالتعليمات والتوجيهات يجعلهم عاجزين عن الانطلاق بخيالهم والتفكير في الموضوع تفكيرا ابتكاريا". (نفس المرجع،ص:297).

وبهذا يتم إثارة حب الاستطلاع لدى المتعلمين وزيادة رغبتهم في المعرفة، مما يلجأ المعلم بعدها إلى اختيار طريقة تدريس ملائمة لمواصلة تنفيذ تدريسه.

2- طرائق التدريس الإبداعي:

تعرف طرائق التدريس الإبداعي بأنها مجمل الأساليب التربوية التي يمارسها المعلم بهدف تطوير قدرات المتعلمين الفكرية، من خلال إيصال المعرفة وفق مقرر دراسي معين.

وهي تعتمد على "حوافز الطالب وتسهيل عملية تحكّمه في تعلمه انطلاقا من الخبرات والتجارب الذاتية والمبادرة الشخصية، أما دور المربي فيبقى ثانويا ينحصر دوره في التوجيه والإرشاد والتنسيق، وبهذا يتحكّم الطالب في تعلّمه ويكون مستقلا". (بوفجلة غياث،1994، ص:144).

إن طرائق التدريس الإبداعي تؤدي إلى الغاية المقصودة في أقل وقت، وبأيسر جهد يبذله المعلم والمتعلم؛ وهي التي تحفّز التلاميذ على العمل الإيجابي والنشاط الذاتي والمشاركة الفعالة في الدرس". (نزيم صرداوي،1994،ص:124). وهي التي توقظ اهتمام المتعلمين، وتعمل على إثارة استجاباتهم و " تشجيعهم على العمل الجماعي وحثّهم على التفكير السليم، وأن تحمل طريقة التدريس الإبداعي في ذاتها سمات المرونة والتنويع".(خير الدين هني،1999،ص:39).

وهذا ما تدعو إليه التربية الحديثة، حيث يعتبر التنويع في طرائق التدريس ضرورة للحفاظ على حيوية المتعلم وإبداع المعلم، وهو من العوامل التي تمكّنه(المعلم) من تحقيق أهدافه وتهيئ له أسباب النجاح في عمله، ولتحقيق ذلك عليه إتباع طرائق متباينة وأساليب متنوعة تتناسب مع مستوى المتعلمين، لذلك يحتاج المعلم إلى استخدام طرائق تدريس إبداعية تنمي مواهبهم وتلائم مستوياتهم وقدراتهم، لترضي طموحاتهم وميولهم وتكسبهم اتجاهات إيجابية نحو الدراسة.

من بين طرائق التدريس الإبداعي التي تنمي مواهب المتعلمين؛ هي كالآتي:

2-1- طريقة حل المشكلات:

وتعرّف بأنها "طريقة تدريسية تقوم على إثارة مشكلة تثير اهتمام الطلبة وتستهويهم وتدفعهم للتفكير والدراسة والبحث عن حل علمي لهذه المشكلة". (وهيب مجيد الكبيسي وآخرون، 2000، ص:128).

ولقد أشار "جون ديوي" إلى خمس خطوات لحل المشكلة:

1- الشعور بوجود المشكلة.

2- تحديد المشكلة.

3- جمع الحقائق والمعلومات المتّصلة بالمشكلة.

4- التوصل إلى فرضيات تعدّ حلولا مؤقتة للمشكلة.

5- اختبار مدى صحة الحلول أو الفرضيات المقترحة.

تعتبر طريقة المشكلات إحدى الطرائق الفعالة في التعليم مهما كانت مرحلته وأن فعاليتها تكمن في أنها: (خير الله عصار،1983،ص:99).

- تدفع الطالب إلى المحاكمة العقلية.

- تجعله يتعلم بنفسه معتمدا على قدراته.

- في جوهرها تشتمل على الخطوات الأساسية للقيام ببحث علمي.

2-2- طريقة المشروعات:

عرفها "وليم كلباتريك" بأنها: "عمل ينطوي على مشكلة، ويجري تنفيذه بتمامه في بيئته الطبيعية، وهو نوعان؛ مشروع جماعي يشترك فيه كل تلاميذ الصف ومشروع فردي يقوم به كل تلميذ بمفرده".(أبو طالب محمد سعيد وآخرون،2001،ص:123).

أما خطواتها فهي كالآتي:

1- اختيار المشروع وتحديد أهدافه.

2- تخطيط المشروع وتنظيمه.

3- تنفيذ المشروع وتقويمه.

إن للمشروع مزايا تربوية هامة تجمل فيما يلي:(خير الله عصار،1983،ص:100).

- عملي يبعد الطالب عن جو الكتب والإصغاء.

- ينبع من صميم شخصيات الطلاب وميولهم، فهو إذن يربط التربية بالدوافع الذاتية للمتعلمين.

- يكسب الطالب خبرات ومهارات بواسطة الأنشطة الذاتية، مما يرسخ المعلومات ويعمّقها وينقلها من اللفظية إلى الفعل، خاصة تلك المتعلقة بالتفكير والتنظيم والدقّة في التنفيذ.

2-3- طريقة العصف الذهني:

يـرى "بـارنز" (1963) أن طريقـة العصـف الـذهني (تقنيـة الإبـداع): "جـزء مـن عمليـة سـيكولوجية شـاملة هـي عمليـة مواجهـة المشـكلات المستعصـية بحلـول ابتكاريـة".(أمـل الأحمد،2001،ص:148).

خلال هذا الأسلوب يطلب من جماعة المتعلمين "إعطاء أفكار عديدة لحل مشكلة معينـة علـى أن لا تقيّم هذه الأفكار أول الأمر بل تجمع كلها، ومن ثمّ تبدأ المناقشة للتوصل إلى مالـه علاقـة بحـل المشكلات". (روبرت سند وآخرون،1985،ص:77).

تمر حصة العصف الذهني بثلاث مراحل وهي: (فريدة قماز وآخرون،2005،ص:81-82).

1- مرحلة التحضير: وتتمثل في:

أ- تكوين الجماعة.

ب- تحديد المشكل.

ج- تجزئة المشكل المعقّد إلى مجموعة من المشاكل التي يتمّ دراستها تتابعيا.

2- مرحلة مهاجمة المشكل: وذلك بإنتاج أكبر عدد من الأفكار، مع مراعاة جملة من المبادئ:

أ- عدم الحكم على الأفكار أو نقدها بتاتا.

ب- تشجيع التخيّل الحر.

ج- مزج وتنظيم وتكيّيف الأفكار.

3- مرحلة تقيّيم الإنتاج: وفيها تتمّ عملية:

أ- فرز الأفكار وتوزيعها.

ب- اختيار الأفكار وتصنيفها إلى أقسام محددة.

ج- الحكم على الأفكار واتخاذ القرار النهائي.

إن جلسات العصف الذهني مفيدة تربويا بحيث:

- يمكن لهذا الأسلوب أن يفتح المجال أمام الجهد الجماعي الخلاّق.

- يوّلد الحماسة للتعلم ويساعد على التقدّم في التحصيل.

- يؤدي إلى ظهور أفكار إبداعية لحل المشكلات.

- ينمّي مهارات الاتصال والقيادة لدى المتعلمين.

- ينمّي الوعي بأهمية الوقت.

- يساعد المعلم على إدارة الصف الدراسي.

وتجدر الإشارة إلى أن أي طريقة تدريس إبداعية يختارها المعلم لتنفيذ تدريسه لابد وأن تتأثر بنوعية الوسائل التعليمية.

3- الوسائل التعليمية المحفّزة على الإبداع:

الوسائل التعليمية هي "ما يندرج تحت مختلف الوسائل التي يستخدمها المعلم في الموقف التعليمي، بغرض إيصال المعارف والحقائق والأفكار والمعاني للدارسين".(سلسلة قضايا التربية، 1999، ص:04).أي هي كل أداة يستعين بها المعلم خلال عرض درسه من أجل إيصال المادة العلمية وسائر المعارف للمتعلم بسهولة ويسر، أو يوجّهه إليها لتنمية تحصيله الفكري وإكسابه مهارات مختلفة.

ولقد دلّت الكثير من الأبحاث التربوية أن للوسائل التعليمية أهمية بالغة في التدريس ولا يمكن الاستغناء عنها بالنسبة لجميع المراحل التعليمية والمستويات العمرية المختلفة للمتعلمين، مما يؤكد أن للوسيلة التعليمية قيمة تربوية عند حسن استخدامها تتمثل في أنها:

- تزيد من خبرة المتعلم الواقعية، فتجعله أكثر استعدادا للتعلم وإقبالا على النشاط الذاتي.

- تؤدي إلى "تعديل السلوك وتكوين الميول والاتجاهات العلمية لدى المتعلمين"(محمد الصالح حثروبي،2002،ص:109).

- تهيئ للمتعلمين خبرات متنوعة، فتتّيح فرص المشاهدة والاستماع والتأمّل والتفكير.

- تساعد المتعلمين على الاكتشاف والإبداع من خلال تعاملهم مع الوسائل التعليمية.

ويعود الفضل في ظهور التصنيفات في مجال الوسائل التعليمية إلى الجمعية الوطنية للتربية (NEA) التي حاولت اقتراح تصنيف بعض الوسائل البصرية التي تساهم في عملية التعلم، ومن ثمّ أخذت هذه التصنيفات أشكالا متعدّدة بحسب الموضوعات التي تعالجها وتتناولها، وبحسب الأهداف والمواقف التعليمية المختلفة، أو بحسب المادة التي تصنع منها هذه الوسائل...

وعليه، فقد تمّ اقتراح بعض الوسائل التعليمية المحفّزة على الإبداع، والتي من شأنها أن تنمّي مواهب المتعلمين كالآتي:

3-1- مجموعة الوسائل ذات الصور المتحركة:

وهي المواد التعليمية التي تعتمد على الصوت والصورة والحركة، ويتمّ عرضها بأجهزة آلية خاصة مثل: أفلام السينما وتسجيلات الفيديو وبرامج التلفزيون... .

3-2- مجموعة الوسائل ذات الصلة بالكمبيوتر الشخصي:

هذه الوسائل التعليمية تتضمن جهاز الكمبيوتر الشخصي(الحاسوب)، والمواد التعليمية التي يتمّ عرضها من خلاله، والمعروفة ببرامج الكمبيوتر التعليمية أو رزم الكمبيوتر التعليمية.

كما تتضمن هذه المواد التعليمية برامج التدريس الخصوصي، وبرامج التدريب والممارسة، والتدريس بالمحاكاة، إضافة إلى برامج تنمية التفكير التي تساعد المتعلم على التعلّم في مواقف جديدة تتطلب المنطق والتحليل والاستنتاج والابتكار.

3-3- مجموعة الوسائل الثابتة المعروضة ضوئيا:

وهي عبارة عن مواد بصرية لا تدخل فيها الحركة يتمّ عرضها بواسطة جهاز ضوئي كالصور الفوتوغرافية، والشرائح (الفيلمية والمجهرية)، والشفافيات... .

3-4- مجموعة الوسائل السمعية:

وهي الوسائل التي تعتمد على الصوت مثل: التسجيلات السمعية بأنواعها، الإذاعة، الهاتف التربوي ومعامل اللغات... .

إن حسن استخدام الوسائل التعليمية داخل الفصل الدراسي، يمكن أن "يشجع المتعلمين ويحفزهم على الابتكار، مثل ذلك الطلب منهم استخدام آلة التصوير الآتية: Polaroid لتصوير السعادة، الألم الجمال...الخ أو استخدام آلة التسجيل لإنتاج مادة سمعية إبتكارية، أو إذا توفرت الإمكانات عمل فيلم يصور ما يقومون به".(روبرت سند وآخرون،1985،ص:77).

وصفوة القول؛ إن التدريس الإبداعي لا تتحقّق نتائجه كاملة إلا إذا تمّ استغلال تكنولوجيا التعليم التي تمدّه بالوسائل التعليمية المتنوعة، فتجعله ممتعا وفعّالا.

وهذا يرفع من مستوى التفاعل الموجّه بين المتعلمين فيما بينهم، ويزيد من حيويتهم، وينمّي الرغبة والاهتمام لديهم.

4- التفاعل الصفي الإبداعي:

التفاعل الصفي الإبداعي هو علاقة تربوية إيجابية تعكس تقبّل المعلم لمبادرات المتعلمين وتثمينها من خلال إعطائهم فرصة لممارسة نشاطاتهم بفعالية.

وتبرز أهمية التفاعل الصفي الإبداعي في أنه يساعد المعلم على تطوير طريقة تدريسه، وينمّي قدرته على الإبداع، كما يشجّع المتعلمين ليكونوا أكثر استقلالا واعتمادا على أنفسهم في طرح الأفكار وابتكارها.(محمود عبد الرزاق شفشق وآخرون،1995،ص:81).

من بين فعاليات التدريس التي يستخدمها المعلم لتحقيق التفاعل الصفي الإبداعي من أجل تنمية مواهب المتعلمين هي: (كمال أبو سماحة وآخرون،1992،ص:124).

- تشجيع المتعلمين على تقديم الأفكار غير المألوفة.

- تشجيع التصوّر للحوادث والأخطار وغيرها.

- الاستمرار في تعزيز التوقعات.

- الإصغاء باهتمام للجديد من الأفكار والآراء التي يطرحها المتعلمين دون مقاطعتهم أو تكميل أفكارهم عنهم.

- الاستمرار في التنبؤ واعتماده كخط للتفكير.

ولكي ينمّي المعلم مواهب تلاميذه يجب أن يكون متقبّلا لذاته و"أن يكتسب استبصارا وفهما لأكثر الطرق فاعلية في التعامل مع الفروق الفردية ومراعاة الاختلاف في الرأي والأفكار." (ممدوح عبد المنعم الكناني،2005،ص:259).

إن المعلم هو الوحيد الذي يمكنه تنمية الموهبة لدى تلاميذه، من خلال قدرته على خلق مناخ صفي إبداعي يتّسم بالمرونة والتسامح والديمقراطية حيث يشعر فيه المتعلم بالأمن والثقة بالنفس، وينمّي لديه اتجاهات إيجابية نحو الدراسة، كما جاء في مقولة عبد المجيد نشواتي: "إن المعلم المرح والمتسامح والمتحمس، ينمّي اتجاهات إيجابية نحو العمل المدرسي عند تلاميذه، بينما يؤدي المعلم الساخر والمتهكّم والعقابي إلى تنمية اتجاهات مضادة، قد تستمر عند صاحبها فترة زمنية طويلة". (عبد المجيد نشواتي،1996،ص:477).

كما أن مشاعر المتعلمين و"اتجاهاتهم نحو المادة الدراسية والنشاطات المدرسية الأخرى، وكذلك اتجاهاتهم نحو زملائهم ومعلميهم وأنفسهم، تؤثر في قدرتهم على إنجاز المهام التعليمية، وعلى تحقيق الأهداف التعليمية المرغوب فيها". (نفس المرجع،ص:470).

وقد أكد "مورو Morrow" (1983) على "أهمية دور المعلم في بناء المناخ الملائم لنمو الطالب ابتكاريا، وذلك من خلال تشجيع العلاقات الاجتماعية والتفاعلات الإيجابية بينهم، وعلى أساس تشجيع الطلاب على إنتاج الحلول غير العادية للمشكلات".(محمد ثابت علي الدين، 1989،ص:358).

كما أشار "روجرز Rogers" إلى "ضرورة توافر شرطين في البيئة التي تساعد على تنمية مواهب الابتكار في الفصل المدرسي هما: الاطمئنان النفسي والحرية النفسية".

وأضاف "تورانس Torrance"'أن أفضل مناخ لتعزيز الإنتاج الإبتكاري عند الطلاب، هو المناخ الذي يعرف فيه هؤلاء الطلاب توقعات المعلمين والحدود التي يجب أن يعملوا ضمنها، لذا يجب على المعلم أن يقوم بتوجيه طلابه باستمرار، وبإيضاح توقعاته لهم، وبتحديد بعض الأطر الواضحة التي يجب أن يعملوا من خلالها" (عبد المجيد نشواتي،1996،ص:140).

5- التقويم الإبداعي:

يهدف التقويم الإبداعي إلى مقارنة أداء المتعلمين بالأهداف الإبداعية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها لديهم، ولكي يكون التقويم شاملا ينبغي تقويم المتعلمين من جميع الجوانب؛ وهذا يشمل مدى اكتسابهم للمعارف والمعلومات ومهارات التفكير الإبداعي، واستخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات، ومدى اكتسابهم للميول والاتجاهات الدراسية الإيجابية، ومدى التزامهم بالعمل المدرسي على اختلاف مستوياتهم الدراسية.

وتشير الدراسات إلى مجموعة من الموجّهات لتطوير التقويم في التعليم العام والوصول به إلى مستوى الإبداعية على النحو التالي: (سعيد طه محمود وآخرون،2003،ص:411-412).

- أن يشمل التقويم جميع أنواعه.
- استمرارية عملية التقويم منذ بداية العملية التعليمية إلى نهايتها.
- أن تشمل أساليب التقويم للمتعلم الجوانب المختلفة؛ المعرفية والوجدانية والنفس-حركية.
- أن تسهم عملية التقويم في تحقيق التغذية الراجعة من أجل التطوير والتوجيه للفعل المستقبلي.
- تنويع أساليب التقويم.

ومن أهم الأساليب الإبداعية في هذا المجال:

- المقالات وعرض التجارب العملية، والمناقشات والأبحاث العلمية، والاختبارات الشفهية والتحريرية...
- البحث عن أفضل الحلول للمشكلات التي تعرض داخل الصف.
- تشجيع المتعلمين على ممارسة تقويم أفكار بعضهم وآرائهم.
- تشجيع التصوّر المستقبلي والفرضيات المتعدّدة.(كمال أبو سماحة وآخرون، 1992،ص:124).

لقد أصبحت عملية التقويم التربوي "بفضل جهود كثير من علماء النفس والتربية أمثال سكريفين Scriven " و"بوبام Popham " و"بيكر Baker " وغيرهم... تكنولوجيا قائمة بذاتها، لها أساليبها المتعدّدة، والتي تعمل على تحقيق وظائف متنوعة، ولعل من أهم سمات التقويم أنه عملية مستمرة، فهو يحدث قبل التدريس وأثناءه وبعد أن يتم".(جابر عبد الحميد جابر وآخرون، 1998،ص:395)، حتى يتمكّن المعلم من التوصّل إلى اقتراحات من أجل تحسين مستوى تعلّم الطلبة وتطويره ورفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

وفي الأخير لابد من الإشارة إلى أن نجاح التدريس الإبداعي يرجع لحد كبير إلى النجاح في تنفيذ مراحله بطريقة مبدعة بعيدا عن الرتابة والروتين في تقديم الدرس، والمعلم يكون مبدعا في تدريسه إذا تمكّن من تأدية ممارسات طلقة وأصيلة ومرنة؛ كقدرته على طلاقة الأفكار الجديدة غير المألوفة وتطبيقها عمليا في مادة تدريسه وقدرته على التنويع في طريقة تقديم دروسه وتقويمها، وفي تصميم الوسائل التعليمية المبتكرة قدر إمكانه، وفي محاولته لتعديل الموقف التعليمي وإعادة تنظيمه بشكل مناسب... .

وعندما يحقّق المعلم هذه الأداءات؛ يمكن القول بأنه يؤدي ممارسات تدريسية إبداعية بإمكانها أن تنمّي مواهب المتعلمين.

المراجع:

1- أبو طالب محمد سعيد ورشراش أنيس عبد الخالق(2001)، علم التربية التطبيقي، دار النهضة العربية، طبعة 01، لبنان.

2- أمل الأحمد(2001)، بحوث ودراسات في علم النفس، مؤسسة الرسالة، طبعة01، بيروت، لبنان.

3- بوفلجة غياث(1994)، الانعكاسات النفسية لطرق التدريس، قراءات في طرائق التدريس، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، طبعة01، باتنة، الجزائر.

4- جابر عبد الحميد جابر وآخرون(1998)، مهارات التدريس، دار النهضة العربية، طبعة 03، القاهرة.

5- حسن شحاته(1997)، أساسيات التدريس الفعّال في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، طبعة 03، القاهرة.

6- حسين عبد العزيز الدريني(1985)، بعض النماذج والتصورات لتنمية الإبتكارية لدى التلاميذ، بحوث ودراسات نفسية، المجلد الحادي عشر، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.

7- خير الدين هنّي(1999)، لماذا ندرس بالأهداف؟، دار مدني، طبعة01، الجزائر.

8- خير الله عصار(1983)، مدخل إلى قضايا التعليم في العلوم الاجتماعية(ج1)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

9- روبرت سند وآرثر كارين(1985)، الاستجواب الإبداعي وأساليب الإصغاء المتحسّس، ترجمة: رؤوف عبد الرزاق العاني، مطابع جامعة الموصل، طبعة02.

10- سعيد طه محمود والسيد محمد ناس(2003)، قضايا في التعليم العالي والجامعي، مكتبة النهضة المصرية.

11- سلسلة قضايا التربية(1999)، الوسائل التعليمية، الملف 13، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.
12- عبد المجيد نشواتي(1996)، علم النفس التربوي، دار الفرقان، طبعة03،عمان، الأردن.
13- عمر حسن مساد(2005)، سيكولوجية الإبداع، دار صفاء للنشر والتوزيع، طبعة01، عمان، الأردن.
14- فريدة قماز وفريدة سوالمية(2005)، تقنيات الاتصال الاجتماعي(نموذج الزوبعة الفكرية)، فعاليات الملتقى الدولي الأول حول سيكولوجية الاتصال والعلاقات الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة.
15- كمال أبو سماحة وآخرون(1992)، تربية الموهوبين والتطوير التربوي، دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
16- كوثر حسين كوجك(2001)، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، طبعة02، القاهرة، مصر.
17- مجدي عزيز إبراهيم(2005)، التدريس الإبداعي وتعلم التفكير، عالم الكتب، طبعة01، القاهرة.
18- محمد الصالح حثروبي(2002)، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر.
19- محمد ثابت علي الدين(1989)، بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس التربوي، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.
20- محمود عبد الرزاق شفشق وهدى محمود الناشف(1995)، إدارة الصف المدرسي، دار الفكر العربي، طبعة03، القاهرة.
21- ممدوح عبد المنعم الكناني(2005)، سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، طبعة01، عمان.
22- نزيم صرداوي(1993/ 1994)، الرسوب المدرسي وأسبابه من وجهة نظر الأساتذة والمديرين في الطور الثالث من التعليم الأساسي: رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علوم التربية(غير منشورة)، جامعة الجزائر.
23- وهيب مجيد الكبيسي وصالح حسن أحمد الداهري(2000)، المدخل في علم النفس التربوي، دار الكندي للنشر والتوزيع، طبعة01، الأردن.

قراءة تأسيسية في الفكر الإسلامي:
المذهب المالكي وعلاقته بالتصوف

أ.ناجم مولاي
جامعة عمار ثليجي بالأغواط

الملخص:

مما لا يختلف فيه اثنان في العصر الراهن، قدرة الحركة الصوفية وخطابها الصوفي في التعبير على الشكل المستقبلي للإسلام والمسلمين اجتماعيا وسياسيا، وفق رؤية نقدية لواقع المجتمعات العربية والإسلامية، بل وحتى العالمية من خلال تقديم حلول عملية لكلّ من مشكلات الفرد والمجتمع، وأزماته السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية والحضارية التي يعيشها الفرد والمجتمع العربي على وجه الخصوص، والمجتمع الغربي على وجه العموم، لكن البعض ينسب هذا الدور إلى المذاهب الدينية ومن بين هذه المذاهب وأكثرها رحابة وانتشارا: المذهب المالكي على وجه التخصيص، وهذا من خلال مشروعية الاجتهاد التي يمتاز بها هذا الدين الحنيف عن غيره من الديانات من جهة، وانتشار أتباع أو تلاميذ يعملون على نشر فتاواه وتطبيق مبادئه وأرائه كأحكام ثابتة.

وهذا ما نسعى إلى إيضاحه من خلال الجواب على جملة من الأسئلة:

-ما المقصود بالمذهب الصوفي والمذهب المالكي؟

-ما هي عوامل انتشار المذهب المالكي، وما أسباب قيامه؟

-أين تكمن العلاقة الجدلية بين المذهب المالكي ومذهب التصوف الإسلامي؟

تمهيد:

إن التوسع الجغرافي للإسلام، وتنوع المناطق التي انتشر بها من هذه المعمورة؛ وأيضا مشروعية الاجتهاد التي يمتاز بها هذا الدين الحنيف عن غيره من الديانات الأخرى، وهذا حسب الظروف والحالات التي تعرفها منطقة ما دون أخرى؛ أدى إلى نشوء مدارس ومذاهب فقهية منتشرة في كل بقاع المعمورة، حيث أصبح لكل عالم فقيه أتباع أو تلاميذ يعملون على نشر فتاواه وتطبيق مبادئه وآرائه كأحكام ثابتة، لم يكن هذا على مستوى الدين الإسلامي- مذاهب فقهية كـ(مذهب حنيفة النعمان, مذهب مالك بن أنس, مذهب الشافعي، ومذهب أحمد بن حنبل)- بل تعداه إلى ظهور

فرق أو مذاهب كلامية أو فلسفية أو صوفية، ترافقت ظهورها مع ظهور هذه المذاهب الدينية أو الفقهية.

ومن بين أهم المذاهب وأكثرها رحابة وانتشارا، والتي نسعى جاهدين في مقدمة هذه المقالة الحديث عنها : المذهب المالكي وعلاقته بالتصوف، وهذا من خلال الإجابة على جملة من الأسئلة :

- ما المقصود بالمذهب، المذهب الصوفي، والمذهب المالكي؟ وما علاقة هذا بذاك؟

- وما هي عوامل انتشار المذهب المالكي، وما أسباب قيامه؟

- أين تكمن العلاقة الجدلية بين المذهب المالكي ومذهب التصوف الإسلامي؟

التأصيل المفاهيمي :

وإذا كنا قد حددنا عنوان هذا البحث بـــ : قراءة تأسيسية في الفكر الإسلامي- المذهب المالكي وعلاقته بالتصوف-، فإن الاشتغال بهذا العنوان يتطلب منا أن نحدد في البداية مصطلحا ته الأساسية والتي التزمنا في تحديدها بالمصطلحات الأساسية لضرورة تداولها في مقدمة هذه المقالة؛ وهي مصطلح "المذهب التصوف" و"المذهب المالكي".

مفهوم المذهب :

لغويا (جنيالوجيا) :

أ - في المفهوم العامي :

المذهب يعني الطريقة، والمعتقد الذي تذهب إليه. أو هو مجموعة من المبادئ والآراء الدينية، أو الفلسفية، أو العلمية، أو الفقهية المنسوبة إلى أحد المفكرين، أو إحدى المدارس؛ وهنا تحمل كلمة مذهب دلالة التعليم، أو المذهب التعليمي.[1] الذي من خصائصه أن تكون مبادئه وحقائقه متصلة بالعمل، لا أن تكون مجرد حقائق نظرية، ولذا قيل:« الفرق بين العلم والمذهب التعليمي؛ أن الأول يشاهد ويفسر، والثاني يحكم ويأمر ويطبق».[2]

ب - في اللغة الأجنبية (الفرنسية) : (système -Doctrine)

عبارة مذهب تعني نمط ثابت من الأحكام في تفسير تناسب النظري لمؤلف أو مدرسة، وإعطاء عموما ارتفاع في التعليم؛ كما اقترح في مكان آخر لغة (عقيدة، والتدريس، Docere، أو تعليم).[3] ،في اللغة الانجليزية يطلق عليها لفظ -system- أما في اللغة اللاتينية فيطلق عليها لفظ – systema-

.ج- في اللغة العربية :

ذهب، الذهاب، السير والمرور، ذهب ، يذهب، ذهابا وذهوبا فهو ذاهب (بكسر الهاء) وذهوب؛ والمذهب: مصدر كالذهاب، وذهب به وأذهبه، غيره، أزاله.

يقال : أذهب به، قال أبو إسحاق وهو قليل. فأما قراءة بعضهم: «يكاد سنا برقه يذهب بالأبصار» فنادر، وقالوا ذهبت الشام طرفا مخصوصا شبهوه بالمكان المبهم إذا كان يقع عليه المكان والمذهب.

والمذهب: المعتقد الذي يذهب إليه، وذهب فلان لذهبه، أي لمذهبه الذي يذهب فيه، وحكى الليحاني عن الكسائي: ما يدري له أين مذهب، ولا يدري له ما مذهب، أي لا يدري أين أصله، ويقال: ذهب فلان مذهب حسنا.[4]

د- في الاصطلاح :

1- عند القدماء : ومذهب التعليم عند القدماء:« مذهب الباطنية الذين يدعون أنهم أصحاب التعليم؛ المخصوصون بالاقتباس من الإمام المعصوم».[5]

2- وعند الفلاسفة :[6] نجد تعاريف متعددة حيث إن الفلاسفة وضعوا عدة مفاهيم:

- مجموعة من الآراء والنظريات الفلسفية ارتبطت بعضها ببعض ارتباط منطقيا حتى صارت ذات وحدة موضوعية منسقة ومتماسكة.

- بين المذهب والنظرية:

المذهب أعم من النظرية، ويغلب على أصحاب المذاهب أن يرجعوا نظرياتهم وأرائهم إلى عدد محدد من المبادئ من غير أن يطابقوا بينها، وبين شروط الواقع مطابقة تامة.

- في المنطق : عند بوروبال في كتابه (Logique de port): «إن هناك طريقتين أحدهما تصلح للكشف عن الحقيقة، وتسمى بالتحليل أو الاختراع، والأخرى تصلح لنقل الحقيقة للآخرين بعد كشفها؛ وتسمى بطريقة التركيب أو التعليم».[7]

أو هو الرأي أو جملة الآراء التي يستصوبها صاحبها ويعتبرها صحيحة ويدعو إليها، مثال: ذلك مذهب المعتزلة في حرية الاختيار؛ ومذهب الحسيين في مبادئ العقل ومذهب المادية التاريخية.[8]

-أما في علم الاجتماع: نجد ما هو قريب دلالة من مصطلح مذهب، وكمثال نأخذ مصطلح "مذهب القومية" وهو يعني:«أيديولوجية تحتل الوطنية فيها مركز الصدارة، وتؤدي إلى تدعيم الولاء لأمة واحدة من خلال مشاعر واعية؛ وتنطوي القومية على إحساس بوحدة المصير».[9]

والأكثر دلالة من ذلك والأقرب لمقصودنا في هذا المقال مصطلح "مذهب روحي" - spiritualisme spiritualism) وهو مذهب يقول بأن:« الروح حقيقة قائمة بذاتها، ومتميزة عن المادة؛ ويقابل المادية ويلحظ في ميادين مختلفة». و"الروحي" (spirituel-spiritual): «هو ما يتعلق بالروح، ويقابل المادي والجسمي، ومنه المجاهدات الروحية عند الصوفية».[10]

وكتعريف شامل يمكن أن نقول: أن مصطلح "مذهب": « يعني مجموعة الآراء أو المبادئ التي تشكل مضمون الطريقة أو المعتقد، المنسوبة لشخص معين؛ أو مدرسة ما، وليس هناك مانع أن يكون في أي مجال من مجالات الحياة مثل (الدين، الفلسفة، العلم والفقه....الخ)؛ حيث يكتسب مصداقيته

من خلال العمل به » [*] وهذا التعريف كمفهوم نحاول أن نتقرب به من مفهوم "المذهب" المقصود في مقدمة هذه المقالة.

- مصطلح التصوف:

- جنيالوجيا :

في اللغة الفرنسية : (MYSTICISME , MYSTIQUE)

هو المقابل للمصطلح الصوفية، له عدة مفاهيم منها أنه: هو المعرفة على حسبها يوجد ترتيب للحقائق فائقة الطبيعة التي لا تستطيع الوصول بالإدراك الغريب للتجربة المؤدية إلى المعرفة العقلانية، كما أنه أيضا: أو حالة سيكولوجية للذين لهم الحس بالدخول مباشرة في علاقة مع الرب؛ وبمعنى آخر: "هو المعرفة أو الإيمان مضاد للعقل يرفض الذكاء والملاحظة، ويقوم على الإحساس والخيال". [11]

كما نجدها في قاموس آخر تعني: مجموعة الإيمانيات الدينية أو الفلسفية، والتي عن طريقها يتوصل الإنسان إلى مستوى الكمال، هذا الأخير يتمثل في نوع من التأمل يوصل صاحبه إلى مستوى الوجدانية التي يمكن أن تتيح عملية إتحاد الإنسان بربه (الإله). [12] والمفهوم هنا لا يخرج عموما على أنه التأمل أو التبصر الروحاني الخاص بالإنسان.

في اللغة العربية :

كلمة التصوف وصوفية مأخوذة من الصوف لأن الصوف كان منذ زمن قديم اللباس الغالب على الزهاد. [13] كما أنه علم يعرف به كيفية السلوك إلى حضرة ملك الملوك، وتصفية البواطن من الرذائل وتحليتها بأنواع الفضائل، أو غيبة الخلق في شهود الحق أو مع الرجوع إلى الأثر فأوله علم ووسطه عمل وآخره موهبة .

والصوفية اسم مشتق أما من الصفاء لأن مداره على التصفية، أو من الصفة لأنه اتصاف بالكمالات، أو من صفة المسجد النبوي لأن الصوفية متشبّهون بأهل الصفة في التوجه والانقطاع أو من الصوف - كما هو مشار إليها سابقاً - لأنه جل لباسهم الصوف تقللاً من الدنيا وزهداً فيها اختاروا ذلك لأنه كان لباس الأنبياء - وحسب رأي ابن عجيبة الحسني - أن هذا الاشتقاق أليق لغةً وأظهر نسبة فيقال تصوف إذا لبس الصوف كما يقال تقنص إذا لبس القميص والنسبة إليه صوفي. [14]

- وفي الاصطلاح :

قال خليل أحمد خليل: "الصوفية أو التصوف : طريقة روحية دنية مذهب فلسفي خاص قوامه القول إن المعرفة اتصال مباشر بين الروح والمطلق، دون استعانة بالعقل العملي؛ أما الصوفية مذهب ديني يرمي إلى اتحاد الإنسان بخالقه من طريق التأمل والتوحد والوجود والفناء". [15]

ويقول محمود يعقوبي: "النظرة التصوفية هي دعوى مشاهدة حقائق الأشياء والأمور مشاهدة باطنية عن طريق الحدس والوجدان اللذين لا يمكن التعبير عنهما باللغة والتفكير العقلي".

وعن علاقة مصطلح الإنسان والصوفية بالكمال لا بأس أن نشير هنا إلى ضبط مختصر لهذا المصطلح: فـ كمال أول (Entéléchie) مفردة ابتكرها أرسطو وعرفت في اللاتينية بعبارة المنجز، الكمال الناشئ من هذا الإنجاز وهو الشكل أو العقل الذي يجد إنجاز قوة ما. والكمـال الأول هو الجوهر الفرد (Monade) عند ليبنتيز القائل في كتابه (monadologieLeibniz) :"يمكن إطلاقه على كل الجواهر اللطيفة أو الجواهر الفردية المخلوقة لأن فيها كمالاً معيناً وفيها اكتفاء يجعلها مصادر لأفعالها الداخلية وللآليات الذاتية، اللاجسمية إذ جاز القول".(16)

أما معروف الكرخي(ت 200 هـ / 815 م) قال: "التصوف هو الأخذ بالحقائق واليأس مما يؤذي الخلائق"، وقد انتشرت كلمة الصوفي في العالم الإسلامي بعد أن قالها أبو هشام الكوفي (ت 156 هـ / 715 م) (17)، ومن المواضيع التي اختلف فيها الدارسون هي أصل التصوف: هل هو هندي أو مسيحي، أو هل هو رد فعل لعقلية الآرية ضد الدين الإسلامي وحضارته في فارس أو هل هو امتداد للفلسفة اليونانية أم نابع من البيئة العربية الإسلامية؟ يقول الأستاذ عميراوي: "قد يكون التصوف الإسلامي مشتق من الكلمة اليونانية (Théosophie) التي تعني إله الحكمة، في حين يقول المتصوفة المسلمون إن التصوف مؤسس عن الكتاب والسنة وقائم على سنة الأنبياء الأصفياء. (18)

كرنولوجيا :

إذا كان النظر إلى الإنسان نظرة روحية فأنها ليست وليدة التفكير الحديث أو المعاصر، ولكن ترتبط مفاهيمها بعمق التفكير الإنساني. (19) حيث ظهرت الصوفية كحركة رد فعل ونفرة في مطلع العصر العباسي حينما عما الترف وكثر انغماس الناس في الإسراف والملاذ من ذلك كله واتجهوا إلى حياة الزهد ولقد كان قبله العصر الأموي زهاداً لم يكن قد بلغوا من حيث التطرف والاتجاه العقلي إلى أن يسمى تصوفاً . والتصوف الإسلامي نشأ في بيئة إسلامية ثم تسربت إليه عناصر أجنبية (20) نختصرها هنا :

أ- من المذهب الإسكندراني: الرياضة الروحية وغايتها التأمل الدائم في الله تعالى حتى تدخل النفس في حال من الذهول والوجد.

ب- من الهنود: تعذيب النفس بالإيغال في التقشف وبالتطرف في العبادة مثال (النرفانا).

ت- من الفلسفة الصينية: انتقلت له كثير من التعابير طريق سفر والتصوف بهذا المعنى ليس أحوالاً عارضة للإنسان ولكنه سفر في طريق السلوك مستمر على منهج معين.

ث- من النصرانية: انتقل إليه عنصران تعذيب النفس (وهو شيء موجود في الهندوكية) أو التبتل

ج- (ترك الزواج وترك السعي في الدنيا) وأثر هذا واضح في المتصوفة البغداديين وهو مخالف للحياة الإسلامية برأي أغلب المتصوفة المسلمين آن ذاك.

والتصوف الإسلامي مر بخمس مراحل (21) نذكرها هنا باختصار:

1- مرحلة الزهد : القرن 1 و2 هـ إستمرت عدة قرون (رابعة العدوية).

2- مرحلة التصوف الخالص : القرن 3 و4 هـ كعلم مكتمل وطريق لمعرفة بعدما كان مجرد طريق للعبادة (الحارث المحاسبي، البسطامي، الحلاج).

3- مرحلة التصوف الإسلامي السني : القرن 5 هـ (القشيري والغزالي، مذهب أهل السنة والجماعة).

4- التصوف الفلسفي : القرن 6 و7 هـ (شهاب الدين السهر وردي الإشراقي، محي الدين ابن عربي).

5- الطرق الصوفية: وقد تكونت الطوائف الصوفية بشكل واسع كاد يعم العالم الإسلامي وأصبح " الشيخ" (شيخ الطائفة) له منزلة بين مريديه وقد اختلفت الطرق الصوفية باختلاف شيوخها.

ومن خلال المفهوم اللغوي والاصطلاحي يمكن أن نشير إلى المقصود عندنا من مصطلح الصوفية وهو كالآتي: التصوف أو الصوفية: طريقة تقوم على مجموعة من الآراء والمبادئ، قوامها أن المعرفة اتصال مباشر بين الروح والمطلق- الله- دون الاستعانة بالعقل العملي؛ أو نقول: مذهب ديني أو روحي يرمي إلى إتحاد الإنسان بخالقه عن طريق التأمل والتوحد والفناء والعمل بمدلولها يؤدي بالإنسان إلى درجة الكمال، ونطلق عليه "التصوف الإسلامي" كون هذا الأخير في مرجعيته الفكرية والعملية ينطلق من الكتاب والسنة.

- مصطلح المذهب المالكي:

التعريف الجينيالوجي: المذهب المالكي : هو أحد المذاهب الإسلامية السنية, والذي يتبنى الآراء الفقهية للإمام "مالك بن أنس" (**) - رحمه الله- حيث تبلور كمذهب واضح في القرن (2هـ)؛ وتقوم أفكاره على الاهتمام بعمل أهل المدينة, وعدم جواز الخروج على الحاكم حتى ولو كان جائرا. (22)

- التعريف الكرنولوجي:

في القرن (2هـ) تأسس المذهب المالكي على يد مالك بن أنس حيث تطورت معالم مذهبه على أيدي تلامذته من بعده, ولما صار هذا المذهب شائعا صرح المنصور عن إمام هذا المذهب

قائلا:«أنت والله أعلم الناس وأعقلهم، لئن بقيت لأكتبن قولك كما تكتب المصاحف؛ ولأبعثن به إلى الأفاق فأحملهم عليه». وامتدت رقعة هذا المذهب لتشمل العديد من المدن العربية في شبه الجزيرة العربية ومنها (الحجاز، والمدينة المنورة؛ العراق، خراسان وفارس وبلاد الري، الشام، ومصر، وتونس، وصقلية والأندلس، والمغرب الذي عرف منذ الفتح الإسلامي مذاهب شتى من حنفية وخارجية ومعتزلية... وغيرها كمذهب الأوزاعي، إلى أن قامت دولة الأدارسة، فكان من بين أعمال الأمير إدريس بن الحسن بن حسن بن علي بن أبي طالب - رضي الله عنهم- الذي دعا الناس للأخذ بمذهب مالك وإتباع منهجه، وجعله مذهبا رسميا للدولة؛ وقد روي عنه ذلك القول المشهور: «نحن أحق بإتباع مذهب مالك وقراءة كتابه الموطأ»، وأصدر الأمر لأعيانه وقضاته بنشر كتاب الموطأ وإقراءه. ووصل المذهب المالكي حتى شمال أفريقيا). [23]

- فما هي عوامل انتشار هذا المذهب في شمال أفريقيا بشكل عام، وفي المغرب الأقصى بشكل خاص، وما أسباب قيامه ؟

- عوامل انتشار المذهب المالكي: يمكن أن نحددها هنا في نقطتين أساسيتين وهي:

-في مصر أخرج القاضي الحارث بن سكين أصحاب المذهب الحنفي وأصحاب المذهب الشافعي من المسجد فلم يبق إلا أصحاب المذهب المالكي. هذا بالإضافة إلى الدور الذي قام به تلامذة الإمام مالك في نشره؛ ونذكر منهم: (ابن القاسم (تـ191هـ)، وأبو عبد الله محمد بن وهب القرشي(تـ163هـ)، وأبو عمر أشهب القيسي(ت204هـ)، وأبو محمد بن عبد الحكم(تـ214هـ)، وعثمان بن الحكم الجذامي(تـ163هـ)، وعبد الرحيم بن خالد بن زيد (تـ163هـ)).

أما في الحجاز أنتشر المذهب المالكي في بداية أمره بأرض الحجاز التي تعتبر مهد النبوة، والمدينة المنورة باعتبارها منبت آل البيت والصحابة رضي الله عنهم مثل:عمر وزيد بن ثابت...و غيرهم؛ باعتبارهم ممن يشكلون الأصول الأولى لمذهب الإمام مالك بن أنس - رحمه الله -.

وفي خراسان دخل المذهب المالكي خراسان بواسطة تلامذة الأمام مالك بن أنس ونخص بالذكر هنا: (بن يحيى التميمي، عبد الله بن المبارك، وقتيبة بن سعيد)، وانتشر المذهب كذلك بقزوين وأبهر، وكان له هناك أئمة وقضاة وأتباع؛ حيث وصل هذا المد حتى مدن العراق.

أما في العراق انتقل المذهب المالكي إلى العراق وزاحم مذهب الأحناف، عن طريق تلامذته أمثال:(عبد الرحمن بن مهدي (تـ198هـ)، والقعنبي، وأبي حذافة السهمي، وسليمان بن بلال(تـ176هـ)، وقاضي الرشيد ببغداد، وأبي عبد الرحمن بن عبد الله المبارك(تـ181هـ) وابن المعدل والقاضي إسماعيل (تـ282هـ) -صاحب المبسوط-، والأبهري (تـ395هـ) والقاضي عبد الوهاب البغدادي) حيث قام بنشره واستقر في البداية بمدينة بالبصرة وبغداد، وبموت هؤلاء رحمهم الله ضعف المذهب وانتقل أمر العراق إلى الشافعية والحنفية.

وفي بلاد فارس دخل المذهب على يد القاضي أبي عبد الله الروكاني، الذي ولى قضاة الأهواز.

أما في تونس: كان المذهب السائد في تونس هو مذهب الأحناف، وأول من أدخل المذهب المالكي إليها هو علي بن زياد- صاحب الرواية المشهورة للموطأ- (تـ183هـ)، والبهلول بن راشد (تـ183هـ)، وأسد بن الفرات (تـ213هـ)، وغيرهم من تلامذة خاصة الذين تتلمذوا مباشرة على يده، ولقد انتشر المذهب على أيديهم بشكل واسع مما سيمهد للغلبة الكاملة على يد سحنون(تـ240هـ) حيث استقر المذهب في الفتوى والقضاء وأخذ به الناس في عبادتهم ومعاملاتهم إلى أن جاءت دولة الأغالبة فمالوا إلى الأخذ بمذهب الأحناف وأثروهم في القضاء والرياسة، والأمر نفسه كان مع العبيديين، إلى أن جاء المعز بن باديس فأرجع الناس إلى مذهب مالك حسما للخلاف، واستمر وهو سائد إلى حين دخول العثمانيين تونس.

وفي بلاد الغرب نذكر على سبيل المثال مدينة صقلية: كانت الجزيرة خاضعة للحكم الإسلامي، وأول من أدخل إليها المذهب المالكي هوعبد الله بن حمدون الكلبي الصقلي أحد تلامذة الإمام سحنون - أول فقهاء صقلية-، ومحمد بن ميمون بن عمرو الإفريقي - قاضي صقلية-، ولقمان بن يوسف الغساني الصقلي.

وفي الأندلس: كان المذهب السائد فيها هومذهب الأوزاعي بعد الفتح الإسلامي، إلى أن رحل أبناؤها إلى الحجاز، فأخذوا العلم من إمام دار الهجرة- الأمام مالك بن أنس-، وعادوا بمذهبه لينشرونه في بلادهم، ونذكر من هؤلاء: (زياد بن عبد الرحمن المعروف بشبطون (تـ204هـ)-وهو على الأرجح أول من أدخل مذهب مالك إلى الأندلس-؛ وقرعوس بن العباس(تـ220هـ)، الغازي بن قيس (تـ199هـ)،ويحيى بن يحي الليثي (234هـ)، وعيسى بن دينار القرطبي (تـ212هـ). هؤلاء وغيرهم جاءوا بعلم مالك،وأبانوا للناس فضله، واقتداء الأمة به، وأخذ به الأمير هشام بن عبد الرحمن بن معاوية، واعتمده في القضاء والفتيا وأمر الناس بإتباعه وذلك سنة170هـ).

وتذكر المصادر التاريخية أن قوما من الرحالين والغرباء أدخلوا شيئا من مذهب الشافعي وأبي حنيفة واحمد وداود، فلم يتمكنوا من نشره، فمات بموتهم.

أما في بلاد الشام: دخلها تلامذة مذهب مالك, نذكر منهم على سبيل المثال: (الوليد بن مسلم، وأبو مسهر، وأبو مروان بن محمد التتاري، وغيرهم).

وفي بلاد المغرب الأقصى وبالضبط في عهد الدولة المرابطية شجعت الدولة تطبيق هذا المذهب ورسخت قواعده, ودليل ذلك عبارة أبن حزم الشهيرة :« مذهبان أنتشر في بدء أمرهما بالرياسة والسلطان المذهب الحنفي في المشرق والمذهب المالكي بالأندلس».[24]

النظرة المعمقة للعلاقة الجدلية بين المذهب المالكي والمذهب الصوفي:

- شهادات الأئمة الأربعة

- الإمام أبو حنيفة النعمان (ت: 150هجري): نقل الفقيه الحنفي الحصكفي صاحب الدر: أن أبا علي الدقاق قال: « أنا أخذت هذه الطريقة من أبي القاسم النصرابادي، وقال أبو القاسم: أنا أخذته من الشبلي، وهو من السري السقطي، وهو من معروف الكرخي، وهو من داود الطائي، وهو أخذ العلم والطريقة من أبي حنيفة – رضي الله عنه–، وكل منهم أثنى عليه وأقر بفضله».[25]

- أما الإمام مالك بن أنس (ت:179هـ): « من تفقه ولم يتصوف فقد تفسق، ومن تصوف ولم يتفقه فقد تزندق، ومن جمع بينهما فقد تحقق».[26]

- الإمام الشافعي (ت: 204هـ): فقد قال: « حبب إلي من دنياكم ثلاثة: ترك التكلف وعشرة الخلق، والإقتداء بطريق أهل التصوف».[27]

- الإمام أحمد بن حنبل (ت:241هـ): كان يقول لولده قبل أن يصاحب الصوفية: «يا ولدي عليك بالحديث، وإياك ومجالسة هؤلاء الذين سموا أنفسهم صوفية، فإنهم ربما كان أحدهم جاهلا بأحكام دينه. فلما صحب أبا حمزة البغدادي، وعرف أحوال القوم، أصبح يقول لولده: "يا ولدي عليك بمجالسة هؤلاء القوم، فإنهم زادوا علينا بكثرة العلم والمراقبة والخشية والزهد وعلو الهمة».[28] وما شهادات هؤلاء الأئمة هنا إلا دليل على العلاقة الوثيقة بين الإسلام السني والتصوف السني، وهذا من خلال وحده المنهج؛ في سلوك الطريق الواحد للوصول إلى الحق والكمال المطلق. مثلا وقس على ذلك بالنسبة للتصوف؛ لأن إسلام الصوفية ومناهجهم هو الحل لا إسلام الخوارج – وبدقة أكثر تكون العلاقة وثيقة بين جميع المذاهب الفقهية الإسلامية خصوصا المذهب المالكي والتصوف الإسلامي السني لأن كل منهما من أهل السنة والجماعة, أو من طرق أو مذاهب أهل السنة والجماعة بدليل مرجعيتهم الفكرية المتمثلة في القرءان الكريم والسنة النبوية – فالصوفية هم هداة ودعاة وهم أهل السنة والجماعة – قال الله تعالى: (وَجَعَلْنَا مِنْهُمْ أَئِمَّةً يَهْدُونَ بِأَمْرِنَا لَمَّا صَبَرُوا وَكَانُوا بِآَيَاتِنَا يُوقِنُونَ)[29] –، وأن التصوف هو خلق الإسلام؛ وأن الجهاد الصوفي يبدأ أولا بالجهاد الأكبر وهو جهاد النفس وينتهي بالجهاد الأصغر, وما السيرة التاريخية لمشائخ الطرق الصوفية والمذاهب الفقهية خير دليل على ذلك.

- مصادر أو أصول التصوف وعلاقته بالمذهب المالكي:

- القرآن والسنة النبوية: في البدء كان التصوف عبارة عن مبادئ وأراء دينية أخلاقية, مستمدة من القرآن والسنة وأحوال الصحابة وأقوالهم التي لم تخرج في حد ذاتها عن الكتاب والسنة، اللذين هما المصدران الأساسيان للتصوف السني الأصلي؛ وحتى المذاهب الأربعة، وهذا بغض النظر عن

المذاهب الفقهية الأخرى مثل المذهب الظاهري- مذهب الأوزاعي- مذهب الليث بن سعد وغيرهم.[31]

وهذا الإمام الجنيد يقول: «مذهبنا- ويقصد التصوف- مقيد بأصول الكتاب والسنة», وقال: «الطرق كلها مسدودة على الخلق إلا على من أقتفى أثر الرسول, وأتبع سنته ولزم طريقته؛ فأن الخيرات كلها مفتوحة عليه».[32] وهنا العلاقة واضحة من خلال الأصول النقلية للمذهب المالكي التي تشترك مع التصوف في هذه النقطة, ونقصد هنا:

- القرآن الكريم: يلتقي الإمام مالك مع جميع الأئمة المسلمين في كون كتاب الله عز وجل هو أصل الأصول، هذا بالإضافة إلى:

- السنة النبوية: ومفهومها عند الإمام مالك فطبيعي أن يسير على ما سار عليه السلف وعامة المحدثين الذين كان من أئمتهم وأقطابهم، غير أنه ربما عمم في السنة لتشمل ما يعرف عند علماء الحديث بالمأثور. وهو بهذا المعنى يعطي لعمل أهل المدينة وإجماعهم مكانة خاصة؛ ويجعل من قبيل السنة كذلك فتاوى الصحابة، وفتاوى كبار التابعين الآخذين عنهم، كـ (سعيد بن المسيب، ومحمد بن شهاب الزهري، ونافع) ، ومن في طبقتهم ومرتبتهم العلمية، زد على ذلك نجد أن:

- عمل أهل المدينة:من الأصول التي انفرد بها مالك واعتبرها من مصادر فقه الأحكام والفتاوى.[33]

- أما أصل الإجماع: لعل مالكا أكثر الأئمة الأربعة ذكرا للإجماع واحتجاجا به، والموطأ خير شاهد على ذلك. أما مدلول كلمة الإجماع عنده فقد قال: « وما كان فيه الأمر المجتمع عليه فهو ما اجتمع عليه أهل الفقه والعلم ولم يختلفوا فيه».[34] وهنا أصل آخر لا يقل أهمية عن سابقيه وهو يتمثل في شرع من قبلنا: ذهب مالك على أن شرع من قبلنا شرع لنا, أيضا يعتبر أصل من أصول المذهب أو التشريع المذهبي السني.

ومن الأصول التي زاد بها المذهب المالكي عن التصوف:

- الأصول العقلية: نذكر منها:

أ- القياس: يعبر عن الأحكام الواردة في الكتاب المحكم والسنة المعمول بها، طبقا للمنهج الذي قاس عليه علماء التابعين من قبله.

ب- الاستحسان: لقد اشتهر على ألسنة فقهاء المذهب المالكي قولهم: « ترك القياس والأخذ بما هو أرفق بالناس»؛ إشارة إلى أصل الاستحسان, الذي كان في المذهب المالكي لدفع الحرج الناشئ من اطراد القياس، أي أن معنى الاستحسان طلب الأحسن للإتباع.

ج- المصالح المرسلة: من أصول مذهب الإمام مالك المصالح المرسلة، ومن شرطها ألا تعارض نصا, فالمصالح المرسلة التي لا تشهد لها أصول عامة وقواعد كلية منثورة ضمن الشريعة، بحيث تمثل هذه المصلحة الخاصة واحدة من جزئيات هذه الأصول والقواعد العامة..

د- سد الذرائع: هذا أصل من الأصول التي أكثر الإمام مالك الاعتماد عليه في اجتهاده الفقهي، ومعناه المنع من الذرائع أي المسألة التي ظاهرها الإباحة, ويتوصل بها إلى فعل ممنوع؛ أي أن حقيقة سد الذرائع التوسل بما هو مصلحة إلى مفسدة.

ه- العرف والعادة: إن العرف أصل من أصول الاستنباط عند الإمام مالك، وقد انبنت عليه أحكام كثيرة؛ لأنه في كثير من الأحيان يتفق مع المصلحة، والمصلحة أصل بلا نزاع في المذهب المالكي.

و- الاستصحاب: كان مالك يأخذ بالاستصحاب كحجة، ومؤدى هذا الأصل هو بقاء الحال على ما كان حتى يقوم دليل يغيره.

ي- قاعدة مراعاة الخلاف: من بين الأصول التي اختلف المالكية بشأنها قاعدة مراعاة الخلاف، فمنهم من عدها من الأصول ومنهم من أنكرها؛ ومعناها: « إعمال دليل في لازم مدلول الذي أعمل في نقيضه دليل آخر». [35], ومثاله: إعمال المجتهد دليل خصمه القائل بعدم فسخ نكاح الشغار في لازم مدلوله الذي هو ثبوت الإرث بين الزوجين المتزوجين بالشغار فيما إذا مات أحدهما, فالمدلول هو عدم الفسخ وأعمل الإمام مالك في نقيضه وهو الفسخ دليل آخر؛ فمذهب مالك وجوب الفسخ وثبوت الإرث إذا مات أحدهما. [36]

- النظر المقاصدي:

إن الإمام مالك عندما يطلق الرأي يعني به فقهه الذي يكون بعضه رأيا اختاره من مجموع آراء التابعين، وبعضه رأيا قد قاسه على ما علم؛ ومن ثم فإن باب أصول فقه الرأي عنده هو ما عليه أهل المدينة وعلم الصحابة والتابعين. ويمكن تلخيص ذلك في قاعدة جلب المصالح ودرء المفاسد التي عليها مدار مقاصد الشريعة الإسلامية، فهذا هو أساس الرأي عنده مهما تعددت ضروبه واختلفت أسماؤه. نجد أخص ما امتاز فقه مالك هو رعاية المصلحة واعتبارها؛ لهذا فهي عمدة فقه الرأي عنده اتخذها أصلا للاستنباط مستقلا.

- فما علاقة التصوف السني عامة بأن جذوره تتصل بالتشيع؟

هذا غير صحيح على الإطلاق سواء على حسب النشأة أو الأفكار أو طرق التعلم أو الأصول أو الغايات؛ وهذا ما تبينه التراجم وكتب الطبقات المتخصصة في كتابة تاريخ أهل السنة والجماعة ولا ذكر لهم في كتب الشيعة؛ بل حتى من جهة الممارسة اليومية نجد رايات الطرق الصوفية

تكب في أركانها أسماء الخلفاء الراشدين الأربعة وهو ما يؤكد سنية هذه الطرق، كما يؤكد الفيلسوف ابن خلدون ذلك بقوله:« أن هناك تيارات صوفية متفلسفة تأثرت بالتشيع, في حين أن التصوف السني الأصيل لا علاقة له بالتشيع».[37]

- خاتمـــــة:

ومن خلال ما سبق يمكن أن نستنتج ما يأتي:

أن هناك صلات وثيقة بين المذاهب الإسلامية السنية الأصلية, والتي من خلالها يمكن الحديث على أصالة الثقافة العربية الأصيلة بما فيها جميع العلوم انطلاقا من علم الفقه وعلم التصوف إلى العلوم الأخرى؛ كما أن التصوف السني لا علاقة له بالمذاهب الصوفية غير السنية, وعليه فرحابة كلا المذهبين السنيين يعملان من أجل ثبات هوية أمتنا- لغة ودين ووطنا- ولا يمكن أن يكون هذا خارج دائرة المذهب المالكي – الذي يعد إمامه من علماء السنة- والمذهب الصوفي الإسلامي السني, حيث يبقى الحلم العربي في وحدته يدين لهذين المذهبين في تقرير مصير هذا الأمة العربية الإسلامية على وجه العموم، وأمم المذاهب الأخرى على وجه الخصوص.

الهوامش والإحالات:

1- صليبا جميل, المعجم الفلسفي, ج 2, دار الكتاب اللبناني, دط, بيروت, 1986, ص(361-362).

2- المرجع نفسه, الصفحة نفسها.

3 -Gérard Durozoi-André Roussel ,DICTIONNAIRE de philosophie. Nathan. Imprime en France par I.M.E 2003 .P.115.

4- ابن منظور, لسان العرب, دار المعارف, دط, تح : علي الكبير عبدا لله ,وآخرون, القاهرة, دس, ص(1522-1523).

5-الغزالي، المنقذ من الضلال، 69

6- صليبا جميل, المعجم الفلسفي, ص (361-362).

7- Royal. A e, Logique de port .partie.11

8- محمود يعقوبي, المعجم الفلسفي, الميزان للنشر والتوزيع, ط2, الجزائر, 1998, ص .60

9- فاروق مداس, مصطلحات علم الاجتماع, دار مدني للطباعة والنشر والتوزيع, دط, الجزائر 2003, ص .238

10- إبراهيم مذكور، المعجم الفلسفي, الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية, دط, القاهرة, 1973, ص 176.

(*) الباحث.

11 -DICTIONNAIRE de philosophie, OP. sit . p . 267 . □

12- La rousse pluri dictionnaire , P . 927 .

13- فروخ عمر ، المنهج الجديد في الفلسفة العربية، دار العلم للملايين، بيروت، ط 1، 1970 ص 180.

14- الحسني ابن عجيبة، مصطلحات التصوف، أ ع وتق: عبد الحميد حمدان، مكتبة مد بولي، القاهرة، ط 1، 1999. ص 3 وأنظر أيضاً: الفاخوري حنا وخليل الجر، تاريخ الفلسفة العربية، ج1، دال الجيل، بيروت ، لبنان ، ط3، 1993.

15-خليل أحمد خليل، معجم المصطلحات الفلسفية، ص 103.

16- المرجع نفسه،ص 155.

17- راجع ، خميستي سعد، أبحاث في الفلسفة الإسلامية، دار الهدى، الجزائر، دط، 2002، ص 24 وما بعدها .

18- حميدة عميراوي، بحوث تاريخية، دار البعث، قسنطينة، دط، 2001، ص 60و ما بعدها.

19- زرارقة عطاء الله، ملامح التيار التربوي الروحاني، الأسس والأهداف، مجلة دراسات العدد 09 جوان 2008، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، ص 109 .

20- راجع، عمر فروخ، المنهاج الجديد في الفلسفة العربية، ص 181 وما بعدها، أنظر أيضاً : عبد الغني قاسم عبد الحكيم، المذاهب الصوفية ومدارسها، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط 2، 1999، ص (27 – 38)، راجع أيضاً : محمد تركي إبراهيم، فلسفة الموت عند الصوفية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط 1، 2003، ص(19 – 21).

21- محمد تركي إبراهيم، فلسفة الموت عند الصوفية، ص(29 – 33).

(**)- الإمام مللك بن أنس: (39-179هـ) المولود في المدينة , وهو يمني الأصل؛ وتلقى تعليمه الأول على الشيخ ربيعة الرأي والإمام جعفر الصادق.وله ينسب المذهب المالكي؛ ومن أهم مؤلفاته الموطأ, ومن أبرز تلامذته (محمد بن إدريس الشافعي– صحب المذهب الشافعي, عبد الرحمن بن القاسم, عبد الله بن وهب...وغيرهم).

22- راجع, رياض محمد, أصول الفتوى والقضاء في المذهب المالكي, المكتبة الوطنية, ط1, الرباط, 1996.

23- راجع: كتاب المقدمة للعلامة ابن خلدون وكتاب الاستقصاء لأخبار المغرب الأقصى للناصري.

24- راجع أيضا : المذهب المالكي, من النصوص المنشورة تحت رخصة جنو للوثائق الحرة لمؤسسة ويكيبيديا , ديسمبر 2007 .

25- راجع: عبد القادر عيسى، حقائق عن التصوف باب بين الحقيقة والشريعة, ص490.

26-	راجع : حاشية العلامة العدوي, على شرح الإمام الزر قاني على متن العزية في الفقه المالكي, ج3, ص195.

27-	للإمام العجلوني (المتوفى سنة 1162هـ), كشف الخفاء ومزيل الإلباس عما اشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس. ج1 ص341.

28-	عبد القادر عيسى، حقائق عن التصوف باب شهادات علماء الأمة الإسلامية من سلفها إلى خلفها للتصوف ورجاله, ص567.

29-	سورة, السجدة, الآية 24.

30-	أنظر, عز الدين ماضي أو العزائم – شيخ الطريقة العزمية-, إسلام الصوفية هو الحل لا إسلام الخوارج , دار الكتاب الصوفي, ط 1, القاهرة, 1993.

31-	راجع: مصطفى حلمي, ابن تيمية والتصوف, دار الدعوة, ط2, القاهرة,1982.

32-	القشيري, الرسالة القشرية, ص(79-80).

33-	أنظر: أبو الوليد الباجي، أحكام الفصول في أحكام التقول, تح: عبد المجيد التركي، دار الغرب الإسلامي, ط1, 1981.

34-	القاضي عياض. ترتيب المدارك, طبعة وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية, ج2, المغرب, دس, ص 72.

35-	الرصاع، شرح حدود ابن عرفة, دار الغرب الإسلامي، ط1، تحقيق محمد أبو الأجفان والطاهر المعموري، 1993م، ص 263.

36-	حسن مشاط، الجواهر الثمينة في بيان أدلة عالم المدينة، دار الغرب الإسلامي، ط1 ، در: وتح : عبد الوهاب بن إبراهيم أبو سليمان، دس، ص 235.

37-	راجع: مقالات الكوثري، دار السلام، ط1،القاهرة، 1998، 13 ومابعدها.

نظام ضمان الجودة التعليمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي
نظام إديكسيل العالمي أنموذجا

أ.الويزة سلطاني
قسم العلوم الاجتماعية
جامعة الحاج لخضر باتنة

الملخـــص:

يهدف هذا المقال إلى إبراز أهمية تطبيق أنظمة الجودة في المؤسسات التعليمية، من خلال أحد أهم هذه الأنظمة وهو نظام إديكسيل العالمي، الذي يمكن من تنمية بعض المهارات العقلية العليا ومنها مهارات التفكير الإبداعي . ذلك أن تطبيق المعايير العالمية للجودة أصبحت ضرورة ملحة في عصر المنافسة ، التي لم تبق مكانا سوى للأفضل والأجود. ويشمل هذا الكلام المؤسسات التعليمية التي أصبح لزاما عليها تغيير مناهجها ، بحيث تهتم أكثر بتنمية المهارات العليا للتلاميذ، ومنها مهارات التفكير الإبداعي ، وذلك كخطوة في طريق تحقيق الجودة التعليمية الشاملة.

مقدمـــــة:

إن تقدم المجتمع كفيل بتقدم مؤسساته التعليمية، والمدرسة تعد أهم مؤسساته الرسمية، لذا يجب حسن التخطيط لبرامجها المختلفة، لتتمكن من إكساب تلاميذها مهارات التفكير وإنتاج المعرفة والوثوق بمخرجاتها، بحيث تكون فاعلة في المستقبل، بجانب الاهتمام بالبيئة التعليمية التي تنتج فرص النمو المعرفي والاجتماعي والخلقي للتلاميذ، وعلى وجه الخصوص تنمية التفكير الإبداعي. ولتحقيق ذلك لا بد من الاهتمام بأساليب التعلم وممارستها متمثلة بالجودة التعليمية الهادفة حتى نضمن تخريج مثل هؤلاء التلاميذ، إذ من الضروري تطبيق نظام الجودة الشاملة في التعليم كي نضمن تخريج تلاميذ ضمن معايير تربوية وعلمية واضحة يتم الاتفاق عليها ، وتفعيل طرق تنمية قدرات الإبداع في كافة عناصر العملية التعليمية التعلمية ، مما يسهم في تجويد المخرجات من جانب وضمان تخريج تلاميذ لديهم الاستعداد والقابلية للإبداع، بما يحقق طموح المستقبل مع التقليل من مستوى الهدر بكافة أشكاله من جانب آخر.

إن البرامج التعليمية في ظل معايير الجودة تهدف إلى تجويد التعليم وتوسيع قاعدة تنمية قدرات التفكير الإبداعي للمتعلمين، بحيث يتم التحقق من تطبيق الجودة ضمن آلية تعتمد على:

ـ التكليف بالمهام.

ـ المشاريع التعليمية الصغيرة.

ـ الاختبارات الدورية القصيرة.

والآليات السابقة تمثل معايير للجودة التعليمية التي نسعى لتأكيد دورها في تنمية قدرات التفكير الإبداعي في هذا المقال.

1-مفهوم الجودة التعليمية:

الجودة هي تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما، بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة أو معروفة ضمناً، أوهي مجموعة من الخصائص والمميزات لكيان ما تعبّر عن قدرتها على تحقيق المتطلبات المحددة أو المتوقعة من قبل المستفيد.

والجودة والإتقان مبدأ **إسلامي** قال الله تعالى: **﴿صنع الله الذي أتقن كل شيء﴾** (سورة النمل الآية 88) وقال تعالى: ﴿**وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون**﴾ (سورة التوبة الآية 105)، وقال:﴿**إنّا لا نضيع أجر من أحسن عملاً**﴾ (سورة الكهف الآية 30)، وقال: ﴿**الذي خلق الموت والحياة ليبلوكم أيّكم أحسن عملا**﴾ (سورة تبارك الآية 2)، وقال: **﴿ولتسألنّ عمّا كنتم تعملون**﴾ (سورة النحل الآية 93)، وقال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: "**إنّ الله يحبّ إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه**"، أي يحكمه ويجيده.

وفي الوقت الحاضر أصبح نظام الجودة في التعليم سمة العصر الذي نعيشه يحتضن جميع جوانب العملية التعليمية ، ومصطلح الجودة هو بالأساس مصطلح اقتصادي فرضته ظروف التقدم الصناعي والثورة التكنولوجية في العصر الحديث، وانتقل هذا المصطلح إلى متطلبات الحياة جميعها.

ولقد تعددّت تعريفات مفهوم الجودة في التعليم، فيرى البعض بأنها: "ما يجعل التعليم متعة وبهجة"، كما تشير الجودة الشاملة في مجال الحقل الأكاديمي إلى: قدرة المؤسسة التعليمية على تحقيق احتياجات المستفيدين من المؤسسة التعليمية (المجتمع) ورضاه التام عن المنتج (الخريجون).

بمعنى آخر فالجودة في حقل التعليم تعني مدى تحقق أهداف البرامج التعليمية في الخريجين بما يحقق رضا المجتمع بوصفه المستفيد الأول من وجود المؤسسات التعليمية.(**سالي، ريس،** 1997: 19) **فالجودة** كتعريف عام، غير متفق عليه بين الناس لاختلاف الهدف المطلوب.

2 ـ أهمّية الجودة التعليمية ونظام إديكسيل:

يعدّ التلميذ أو المتعلّم من أهمّ مكوّنات العملية التعليمية التعلمية، بل هو المخرجة الوحيدة والمنتج المجمع من عدد كبير من المدخلات والعمليات، وهو محور كل تلك العملية التراكمية، لذا من المهمّ أن يتمّ التأكّد من مدى مطابقة تلك المخرجة مع الأهداف المرسومة.

إنّ تطبيق الجودة التعليمية قد يمكن من التحقّق من مدى مطابقة المخرجات مع المعايير والأهداف المطلوبة، كما ينبغي ملاحظة أن الجودة التعليمية لا تقتصر على التلاميذ وإنما تشمل المعلم أيضا، حيث تساعده في تحسين تعليمه بما يتماشى مع معايير العصر ومخرجات التعليم لدول العالم الأخرى، إضافة إلى أهمية المدرسة والصف الدراسي بشكل عام على اعتبارها من عناصر مدخلات وعمليات العملية التعليمية.(المراغي،2007، 17)

وقد أوضح المراغي 2007 أنّ أهداف برامج ضمان الجودة التعليمية هي:

1ـ الارتقاء والنهوض بمؤسّسات التعليم.

2ـ ربط مؤسسات التعليم بالمجتمع.

3ـ تخريج دفعات ذات مستوى علمي ومهني عالي.

4ـ إكساب الطلاب قدرات التفكير الإبداعي عن طريق:

* أسلوب حل المشكلات.

*العمل الجماعي.

*الاستمرار في تطوير الذات.

*تحمل ضغوط العمل.

*التكيف مع المستجدات.

5ـ التقييم والرقابة المحايدة المستمرة.

6ـ ضمان كفاءة أداء المؤسسات التعليمية في المراحل المختلفة، من التعليم الجامعي وقبل الجامعي.(المراغي،2007: 19)

ونظرا لهذه الأهمية الكبيرة لبرامج الجودة التعليمية، قامت العديد من المؤسسات بتبني هذا التوجه ، ومن بينها شركة إديكسل العالمية[1]، حيث اهتمت بالعملية التعليمية من حيث تحقيق الجودة من جانبين جودة العمليات ضمن المعايير المطلوبة وجودة المنتج الذي يتضمن مواصفات المخرجات(ماذا نرغب أن يكون التلميذ) شأنها شأن أنظمة الجودة المختلفة لكنها تخصصت بالجودة

---

[1] إديكسيل هي إحدى شركات بيارسون ، وهي أكبر جهة في المملكة المتحدة مانحة ومقدمة للمؤهلات الأكاديمية والمهنية. علما بأن إديكسلEdexcel اختصار لكلمة Educational Exellence تحت شعار (الأرتقاء بالتعليم يغير نمط الحياة)

التعليمية، التي تهتم بالجانب التطبيقي المتمثل في ممارسة التلميذ للتعلم عن طريق تكليفه بعدد من المهام والأنشطة اليومية أو الأسبوعية، كممارسة لما تعلمه بشيء من المعايشة والتفحص والتدقيق للوصول للنتائج المطلوبة بعقلية منتبهة بعيدا عن الملل والنعاس والكسل معتمدا على استخدام طرق البحث العلمي والاكتشاف والملاحظة، وهو ما يطلق عليه بالمنهج العميق في التعلم ل براون وريس 1997 إضافة إلى ذلك يقوم المعلم بتكليف التلميذ أو عدد من التلاميذ بمشروع يتم من خلاله توظيف عدد كبير من المعلومات الحالية والسابقة ضمن خطوات بحثية تجريبية متقدمة تتناسب ومرحلة التلميذ الدراسية، خلال فترة زمنية كافية يتوصل الفريق من خلالها إلى نتائج فعلية، دون الحاجة للحفظ والاسترجاع ولكن بدرجة عالية من الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، مع الاهتمام بمستوى الإتقان المستمر من خلال الاختبارات القصيرة .(المراغي،2007: 18)

وقد استخدم نظام إديكسل في العديد من النواحي التعليمية ، منها تنمية مهارات التفكير ونخص بالذكر هنا مهارات التفكير الإبداعي، باعتبار أن هذا الأخير في تعريف من تعريفاته يعتبر عملية أو منتج كما هو عند تورانس والذي من خصائصه الجودة والنوعية.

ولكن قبل الحديث عن عملية الإبداع، نعود للحديث عن برنامج إديكسل لضمان الجودة التعليمية لتوضيح محتواه الأساسي أكثر:

يتضمن محتوى هذا البرنامج ثلاث وحدات أساسية هي:

الوحدة الأولى: الأنشطة التعليمية Assignements : تختار من المقرر الدراسي وتكون ذات طابع تجريبي ويتم تحديد عددها، وأهدافها الإجرائية، أدوات التنفيذ، خطوات وضوابط العمل وكذلك أدوات التقييم ،مع الإشارة أن نظام إديكسل يعتمد على أسلوب للتقييم يختلف عن أساليب التقويم المتبعة، فهو يهتم بوصف مراحل تنفيذ النشاط، كذلك تقييم الدليل أو المنتج الذي وصل إليه التلميذ من خلال ثلاث مستويات (اجتاز، استحق،مميز) التي لها عدد من المواصفات يمكن قياسها من خلال الخصائص الدلالية التي يمكن ملاحظتها أثناء أداء التلميذ للنشاط كما تتضح بالصورة التالية:

جدول يبين مستويات التقويم ومواصفاته في نظام الإديكسيل

مستوى التقويم	ـ مواصفاته
مميز distinction	ـ يستعمل تفكيره الناقد لتقييم عمله الخاص وتكون استنتاجاته صحيحة ومبررة ـ يقوم بمسؤولية إدارة وتنظيم الأنشطة ـ يعرض أفكارا إبداعية
استحق merit	ـ يختار ويطبق استراتيجيات لإيجاد حلول ملائمة ـ يختار التصميم المناسب ويطبق الطرق والتقنيات الملائمة أثناء تنفيذه للنشاط

	- يقوم بعرض ما توصل إليه من نتائج بشكل ملائم
اجتياز pass	وهي تعطى للطالب الذي قام بأداء وتنفيذ النشاط

الوحدة الثانية: المشاريع التعليمية الصغيرة Projects : ويمكن للتلميذ من خلالها ممارسة ماتعلمه بدلا من الاعتماد في فهم الحقائق العلمية الأساسية على الجانب النظري.

الوحدة الثالثة: الاختبارات القصيرة Quizzes : وهي أداة تقييمية يتم إعدادها من قبل، يجيب عليها التلاميذ كتابيا بكلمة أو عدة كلمات تحدد أحيانا في أصل السؤال كالأسئلة المقالية القصيرة، أو الأسئلة الموضوعية . وتقوم هذه الأسئلة الجانب المعرفي لدى التلاميذ ومنها مهارات التفكير.

إن تطبيق هذا البرنامج لتنمية مهارات التفكير الإبداعي يكون بقياس قبلي لهذه المهارات من خلال واحد من مقاييس التفكير الإبداعي مثل مقياس تورانس ، ثم تطبيق محتوى البرنامج على عينة مختارة من التلاميذ وبعدها نخضعهم لقياس بعدي لمهارات التفكير الإبداعي لنرى مدى التغير الحاصل على مستوى التفكير وكذلك التحصيل.(إدريس،2008: 25)

مما سبق يتضح أننا نتحدث عن نظام فعال في تنمية التفكير، فنظام إديكسيل يعتمد على شعار: "الارتقاء بالتعلم يغير نمط الحياة"، فيعتمد النظام على دور وفاعلية المتعلم في العملية التعليمية، ويركز هذا الدور في مدى قدرة المتعلم من توظيف ما تعلمه على شكل أنشطة ومشاريع واختبارات وغيرها، باعتبارها منتجات يمكن من خلالها تأكيد مستوى قدرة المتعلم على توظيفه للتعلم، كما تساعد الأنشطة والمشاريع في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، والتفاصيل) فهي تساعد في تنمية المتطلبات القبلية لكل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي ، والمتمثلة في :

- إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار الجديدة بالنسبة للتلميذ، التي لم يدرسها في الفترة الحالية.
- توليد بدائل مناسبة أثناء القيام بالمشاريع.
- حل المشكلات التي يتعرض لها التلميذ عند تنفيذه لنشاط عملي.

وإذا كنا قد اخترنا أحد أهم أنواع التفكير في هذا المقال وهو التفكير الإبداعي ، فلا بد من التعرف على هذا المفهوم ومكوناته وأهم مهاراته .

تعريف الإبداع والتفكير الإبداعي:

الإبداع في اللغة: بدع الشيء يبدعه بدعا وابتدعه: أنشأه وبدأه، وبدع الركية: استنبطها واستحدثها ، والبدع: الشيء الذي يكون أولا وفلان بدع في هذا الأمر أي أول لم يسبقه أحد، وأبدعت الشيء : اخترعته لا على مثال.

وله في اصطلاح الفلاسفة عدة معان:

الأول: تأسيس الشيء عن الشيء، أي تأليف شيء جديد من عناصر موجودة سابقا كالإبداع الفني، والإبداع العلمي، ومنه التخيل المبدع في علم النفس.

والثاني: إيجاد الشيء من لا شيء كإبداع الباري سبحانه، فهو ليس بتركيب ولا تأليف، وإنما هو إخراج من العدم إلى الوجود. وفرقوا بين الإبداع والخلق، فقالوا: الإبداع إيجاد شيء من لا شيء، والخلق إيجاد شيء من شيء لذلك قال الله تعالى: بديع السموات والأرض، ولم يقل بديع الإنسان، بل قال خلق الإنسان، فالإبداع بهذا المعنى أعم من الخلق.

والثالث: إيجاد شيء غير مسبوق بالعدم، ويقابله الصنع، وهو إيجاد شيء مسبوق بالعدم، قال (ابن سينا) في الإشارات: "الإبداع هو أن يكون من الشيء وجود لغيره متعلق به فقط، دون متوسط من مادة أو آلة أو زمان. وما يتقدمه عدم زماني لم يستغن عن متوسط" (دناوي،2008: 30)

أما اصطلاحا يرى دونا لد ترفنجر (Treffinger, 1996) أن الإبداع من المفاهيم المحيرة التي لا يوجد لها تعريف موحد، يحظى بالقبول في مختلف الدوائر النفسية في العالم، ويذكر أن هناك أكثر من مائة تعريف للإبداع أو التفكير الإبداعي، يمكن توثيقها بسهولة من خلال مراجعة الأدب التربوي الذي كتب حول هذا الموضوع.(المعايطة، البواليز،2000: 166)

أما جليفورد (Guilford, 1986) الذي قدم نظرية البناء العقلي في الإبداع، فيرى أن الإبداع سمات استعدادية ذات علاقة منطقية واضحة بمجال الإبداع، كالطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات والإفاضة أو التوسع. ويرى (جروان، 1998) أن الإبداع مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا ما وجدت بيئة مناسبة، يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتاجات أصيلة ومفيدة، سواء بالنسبة لخبرات الفرد السابقة أو خبرات المؤسسة أو المجتمع أو العالم، إذا كانت النتاجات من مستوى الاختراقات الإبداعية في أحد ميادين الحياة الإنسانية؛ في حين يرى أن التفكير الإبداعي نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا، ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة. ومن أكثر التعريفات شيوعا للتفكير الإبداعي، ذلك التعريف الذي قدمه تورانس Torrance, (1993،)، حيث يرى أنّ الإبداع عملية تحسس لمواطن الصعوبة والمشكلات والوعي بجوانب الاختلال، وعدم الانسجام أو النقص في المعلومات، ووضع الفرضيات وتخمين الحلول المناسبة

واختبار هذه الفرضيات ومراجعتها وتعديلها، وإعادة اختبارها في ضوء المعطيات المتوافرة وأخيرا عرض النتائج، وعموما فإن بول تورانس يشير إلى وجود صعوبات كبيرة في صياغة تعريف واضح ومحدد لمفهوم الإبداع، إذ أنه يتضمن جميع حواس الإنسان، ويتجاوز ذلك إلى ما هو خارج حدود مدركاته الحسية، إنه شيء لا يمكن رؤيته أو التعبير عنه بشكل لفظي، ومع ذلك فإن دراسة الإبداع تتطلب وضع تعريف للإبداع يحظى بقدر معقول من الإجماع.(أبو جادو، 2004: 25ـ27)

تشير هذه التعريفات إلى نقطة مهمة هي أهمية المنتج كمحك يدل على عملية الإبداع والتي تحققت بفضل العديد من مهاراته (الطلاقة، المرونة، والأصالة)، حتى أصبحت كنتاج للعملية الإبداعية، وما يمكن تأكيده في هذا المقال أن المنتج الإبداعي يمكن أن يحققه التلاميذ ضمن ظروف وآليات ومعايير مشابهة من خلال تطبيق نظام الجودة التعليمية، بحيث يتمكن كل تلميذ ضمن معايير الجودة أن يساهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، ويكون المنتج مشتركا بين تحقيقه للجودة والإبداع ، أي أن تنطبق عليه معايير الجودة باعتباره دليلا للإنتاج، ومن طرف آخر يمثل معنى للإبداع، وهو ما يهتم به المقال الحالي.

عملية الإبداع والمكونات العامة له:

تناول العلماء موضوع الإبداع من مناحي مختلفة على أنه عملية أو ناتج، أو خصائص شخصية أو ظروف بيئية، فقد تباينت رؤية العلماء حول تفسير ظاهرة الإبداع ، حيث ركز جيلفورد على الخصائص الشخصية، بينما تورانس اعتبر الإبداع عملية، ويرى آخرون أن الإبداع منتج.

كل تلك الخصائص والآليات تقود إلى أن العملية الإبداعية تتمثل بالمنتج، وهو ما يشير إليه ألود وسيلرت من أنه من المهم أن نفرق بين إبداعية المنتج والعملية الإبداعية.فالمنتج الإبداعي أكثر وضوحا من العملية كما يؤكد هيملن وآخرون ليس هناك صلة ضرورية بين عملية الأبدع وإبداعية المنتج، رغم أن العملية الإبداعية قد تؤتي نتائج إبداعية ، وهو الجانب المهم الذي تنتهي إليه العملية الإبداعية .والمقال الحالي يعتمد على تفعيل الأنشطة والمشاريع التعليمية القصيرة لتنفيذ التعليم بالصورة التطبيقية، ذلك للوصول لمعلومة علمية يتحقق التلميذ بنفسه منها، وهو ما يعتبره نظام إديكسل موضوع الجودة التعليمية.(عبد العزيز،2006، 33)

و يذكر روس موني (Ross Mooney) أن هناك أربعة مناحي رئيسة بارزة في موضوع الإبداع، يعتمد عليها إلى حد بعيد الموقف الذي يتبناه الفرد لتعريف ظاهرة الإبداع، وهذه المناحي هي:

- البنية الإبداعية The Creative environment:

وتتضمن البيئة الإبداعية الموقف الكلي المعقد، الذي يتم من خلاله استثارة العمليات الإبداعية بشكل مبدئي، والاستمرار في ذلك إلى أن يتم إنجاز هذه العمليات، ويمكن لهذه البيئة أن

تكون طبيعية أو نموذجية يتم تصميمها بحيث توفر أفضل الظروف لإثارة القدرة على التفكير الإبداعي، ويتبني هذا الاتجاه علياء الاجتماع وعلماء الإنسان وبعض علماء النفس الاجتماعي، ويرى أنصار هذا الاتجاه أن الإبداع ظاهرة اجتماعية ذات محتوى حضاري وثقافي، وأن الفرد يصبح جديرا بصفة المبدع إذا تجاوز تأثيره على المجتمع حدود المعايير العادية، وبهذا المعنى يمكن النظر للإبداع باعتباره شكلا من أشكال القيادة التي يمارس فيها المبدع تأثيرا شخصيا واضحا على الآخرين.

- المنتج الإبداعي Creative Product:

ويمكن أن تتضمن المنتجات الإبداعية الأنماط السلوكية والأدائية والأفكار والأشياء وغيرهم من أنواع المنتجات الأخرى، بأي وسيلة ممكنة للتعبير عن ذلك. ويعني هذا المكون بالمنتج الإبداعي ذاته، على افتراض أن العملية الإبداعية سوف تودي في النهاية إلى نتاجات ملموسة بصورة لا لبس فيها، وقد حاول كثير من الباحثين تحديد خصائص ومواصفات لتقييم الأعمال الفنية والأدبية والموسيقية، من حيث مستوى الإبداع فيها، وغالبا ما تتخذ الأصالة والملائمة كمعيارين للحكم على النواتج.

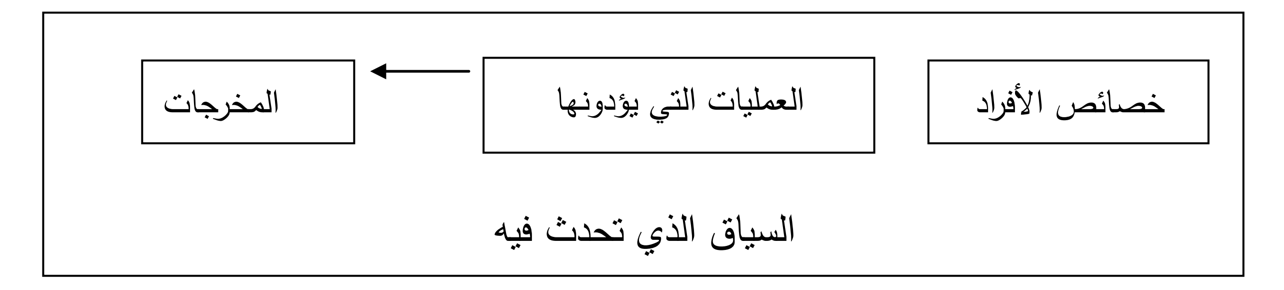
- **العملية الإبداعية** Creafive Process:

يمثل هذا الاتجاه محور اهتمام علماء القياس النفسي وعلماء النفس المعرفيين الذين أسرتهم فكرة الاستبصار لدى علماء نفس الجشطلت، وركزوا دراساتهم على الجوانب المتعلقة بعملية حل المشكلات وأنماط التفكير وأنماط معالجة المعلومات التي تشكل عملية الإبداع. ومن الباحثين الذين تبنوا هذا الاتجاه كويستلر (Koestler,1964) في كتاب بعنوان العملية الإبداعية، وتورانس (Torrance, 1993) من خلال تعريفه للإبداع بأنه عملية تحسس للمشكلات والوعي بها وبمواطن الضعف والفجوات والتنافر والنقص فيها، وصياغة فرضيات جديدة، والبحث عن حلول وتعديل الفرضيات وإعادة صياغتها وإعلان النتائج.

- **الشخص المبدع** Creative Person:

يمثل هذا الاتجاه محور اهتمام علماء نفس الشخصية الذين يرون أنه يمكن التعرف على الأشخاص المبدعين عن طريق دراسة متغيرات الشخصية والفروق الفردية في المجال المعرفي ومجال الدافعية. وكان من ثمار هذا الاتجاه وضع عدد غير قليل من مقاييس الشخصية وتطويرها بهدف الكشف عن الأفراد المبدعين، ويتناول وصف الشخص المبدع عادة ثلاثة مجالات رئيسة، وهي: الخصائص المعرفية والخصائص الشخصية والدافعية، والخصائص التطورية.(الهويدي،2007: 23ـ25)

أما ترفنجر (Treffinger, 2003) فيرى أن هناك عدة مستويات أو أبعاد متداخلة لفهم الإبداع، مقترحا إمكانية تحديد أربعة مكونات جوهرية في المنتجات الإبداعية، يمكن تنظيمها باستخدام نموذج (COCO) الذي اقترحه ترفنجر، كما يظهر في الشكل التالي:



(COCO)شكل رقم (1) نموذج ترفنجر لمكونات الإبداع

وكما يلاحظ في هذا الشكل فإن النتاجات الإبداعية تظهر من تفاعل خصائص الفرد والعمليات العقلية التي يستطيع القيام بها، والسياقات التي يعمل فيها الفرد، وطبيعة النتاجات أو المخرجات المرغوب في تحقيقها والوصول إليها، وتحدد هذه المكونات جوانب الإبداع التي يمكن تحديدها وقياسها والأهم من ذلك تطويرها.

ويمثل المكون الأول في الشكل الخصائص (Characteristics) التي يتمتع بها الأفراد ويستخدمونها والتي تتضمن على سبيل المثال: خصائصهم المعرفية وسماتهم الشخصية ومستوى دافعيتهم الداخلية، وأنماطهم التعليمية والنفسية والإبداعية. أما المكون الثاني فيتضمن العمليات (Operations) أو الاستراتيجيات والأساليب التي يستخدمها الأفراد لتوليد الأفكار وتحليلها، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وإدارة عمليات تفكيرهم. أما المكون الثالث فيأخذ في الاعتبار السياق (Context) الذي يجب أن يعمل فيه الأفراد أو المجموعات، ويشتمل على تلك المؤثرات التي يطلق عليها عادة اسم الثقافة (Culture). ويأخذ السياق في الاعتبار أبعاد الموقف والعلاقات بين الأفراد وديناميات الجماعة ومهارات الاتصال والعمل التعاوني، والمصادر البيئية أو القيود التي يعمل فيها الأفراد. وأخيرا المكون الرابع الذي يتضمن المخرجات (Outcomes) التي تنتج عن الجهود التي يقوم بها الناس، والتي يمكن تحليلها باستخدام العديد من المعايير المحددة.(أبوجادو2004،: 28ـ29)

مهارات التفكير الإبداعي:

يتفق معظم الباحثين والدارسين في مجال الإبداع والتفكير الإبداعي على أن التفكير الإبداعي يشمل ثلاث مهارات رئيسة وهي الطلاقة والمرونة والأصالة التي شملها مقياس تورانس للتفكير الإبداعي، بالإضافة إلى مهارتين فرعيتين هما الحساسية للمشكلات والتفاصيل. وفيما يلي توضيح لبعض هذه المهارات:

أولا: الطلاقة Fluency:

تتضمن الطلاقة الجانب الكمي في الإبداع، ويقصد بها الطلاقة تعدد الأفكار التي يمكن أن يأتي بها الفرد أو التلميذ (المبدع)، أو السهولة أو السرعة التي يتم بها استدعاء تداعيات معينة، فيبدو العقل (المبدع) كما لو كان يطلق دائما طلقات من الأفكار الجديدة المناسبة. وتتميز الأفكار والإجابات المناسبة بملاءمتها لمقتضيات البيئة الواقعية، وبالتالي يجب أن تستبعد الأفكار والإجابات العشوائية الصادرة عن عدم معرفة أو جهل أو قائمة على افتراض خاطئ أو زائف غير مقبول كالخرافات على سبيل المثال.

وعليه فالشخص القادر على إنتاج عدد كبير من الأفكار (أو الإجابات) المناسبة في وحدة زمنية محددة لمشكلة ما أو موقف مثير، فإنه –إذا تساوت الاعتبارات والمتغيرات الأخرى- يكون صاحب حظ أكبر في إبداع أفكار وإجابات ذات معنى وبعبارة أخرى، كلما كان الفرد (أو التلميذ) قادرا على إنتاج عدد أكبر من الأفكار أو الإجابات في وحدة الزمن، توفرت فيه (الطلاقة) أكثر. هذا وتقاس الطلاقة بأساليب مختلفة منها على سبيل المثال:

أ-سرعة التفكير بإعطاء كلمات في نسق محدد، كأن تبدأ أو تنتهي بحرف أو مقطع معين، أو التصنيف السريع للكلمات في فئات خاصة.

ب-تصنيف الأفكار وفق متطلبات معينة، كالقدرة على ذكر أكبر عدد ممكن من أسماء الحيوانات الصحراوية أو المائية... أو الأشياء الحمراء أو البيضاء أو الأشياء السائلة أو الصلبة، أو أكبر قدر من الاستعمالات للجريدة أو الحجر أو العلب الفارغة... إلخ

ج-القدرة على إعطاء كلمات ترتبط بكلمة معينة، كأن يذكر التلميذ أكبر عدد ممكن من التداعيات لكلمة نار، قلم، سمكة، سيف...إلخ.

د-القدرة على وضع الكلمات في أكبر قدر ممكن من الجمل والعبارات ذات المعنى.(قطامي وقطامي،2001: 452-453)

ثانيا: المرونة Flexibility:

تتضمن المرونة الجانب النوعي في الإبداع ويقصد بها تنوع أو اختلاف الأفكار التي يأتي بها الفرد المبدع، وبالتالي فهي تشير إلى درجة السهولة التي يغير بها الفرد موقفا ما أو وجهة نظر عقلية معينة، فالتلميذ على سبيل المثال الذي يقف عند فكرة معينة أو يتصلب بالنسبة لطريقة من الطرق، يعتبر أقل قدرة على الإبداع من تلميذ مرن التفكير قادر على التغيير حين يكون ذلك ضروريا.

ثالثا: الأصالة Originality:

يقصد بها التجديد أو الإنفراد بالأفكار، كأن يأتي الفرد التلميذ بأفكار جديدة متجددة بالنسبة لأفكار زملائه. وعليه تشير الأصالة إلى قدرة التلميذ على إنتاج استجابات أصيلة، أي قليلة التكرار

بالمفهوم الإحصائي داخل المجموعة التي ينتمي إليها التلميذ. ولهذا كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها.

رابعا: التفاصيل (الإكمال) Elaboration أو التوسع:

يقصد بها البناء على أساس من المعلومات المعطاة لتكملة بناء ما من ناحية مختلفة حتى يصير أكثر تفصيلا أو العمل على امتداده في اتجاهات جديدة وبعبارة أخرى، هو قدرة الفرد (التلميذ) وقابليته لتقديم إضافات أو زيادات جديدة لفكرة معينة. كما يتضمن التفصيل اقتراح تكميلات وزيادات وتحميلات قد تعود بدورها إلى زيادات أخرى. وعليه يوصف الفرد التلميذ بأنه قادر على التفصيل عندما يحدد تفاصيل فكرة ما أو عمل ما كأن يرسم رسمة ويضيف إضافات فيها، أو يوسع في مخطط وخطوات فكرة أو مشروع بسيط.(البواليز،المعايطة،2001: 185ـ186)

خامسا: التأليف Synthesis:

ويقصد بها القدرة على دمج أجزاء مختلفة في وحدات جديدة، فوضع العالم لمبدأ أو نظرية جديدة هو نوع من التأليف وصياغة العالم أو الباحث اختبار لقياس جانب من جوانب سلوك الإنسان هو تأليف.

سادسا: الحساسية للمشكلات Problem Sensibility:

ويقصد بها قدرة الفرد على إدراك التغيرات أو مواطن الضعف في الظاهرة أو الموقف المثير.

ويقول العتوم هي القدرة على اكتشاف المشكلات والصعوبات واكتشاف النقص في المعلومات قبل التوصل إلى الحل.(العتوم،2004: 227)

خاتمـــــة:

يقول المثل: "إذا أعطيت رجلا سمكة فسوف يأكل يوما، وذا علمته صيد السمك فسوف يأكل طيلة حياته". ومن هنا نقول كما قال الباحث ستيوارت مكلير Maclure; 1991 إن التفكير يشبه عملية التنفس لدى الإنسان ، فكما أن التنفس عملية لازمة لحياته ، فإن التفكير أشبه ما يكون بنشاط طبيعي لا غنى عنه للإنسان في حياته اليومية . ويبدو أن التعلم الفعال لمهارات التفكير حاجة ملحة أكثر من أي وقت مضى، لأن العالم أصبح أكثر تعقيدا نتيجة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى مناحي حياة الإنسان .وربما كان النجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها ، وطبعا

هذا لا يكون إلا من خلال مناهج تعليمية تعمل على تحسين القدرات المعرفية وتنميتها لدى التلاميذ، لأنها الوسيلة التي تمكن من تحقيق الجودة التعليمية الشاملة .

قائمة المراجع:

ـ القرآن الكريم.

1 ـ براون سالي وريسفل (1997)، معايير لتقويم جودة التعليم، ترجمة وتقديم أحمد مصطفى حليمة، دار البيارق بيروت.

2- زيد الهويدي (2007)، الإبداع، ماهيته، اكتشافه، تنميته، ط2، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

.3- سعيد عبد العزيز (2006)، المدخل إلى الإبداع، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

4- صالح محمد علي أبو جادو (2004)، تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الإبتكاري للمشكلات، ط1، دار الشروق، عمان.

5عبد الراضي حسن المراغي (2007)، تطبيق نظام ضمان الجودة التعليمية والاعتماد، دار الفكر العربي،القاهرة.

6-عدنان يوسف العتوم (2004)، علم النفس المعرفي-النظرية والتطبيق-ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

7-مؤيد أسعد حسين دناوي (2008)، تطوير مهارات التفكير الإبداعي-تطبيقات على برنامج كورت- ط1، عالم الكتب الحديث، اربد، جدارة للكتاب العالمي، عمان.

8-.محمد عبد السلام البواليز / خليل عبد الرحمان المعايطة،الموهبة والتفوق ، (2000)، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان الأردن.

9-منال محمد ادريس (2002)، الأنشطة العلمية ودورها في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم بالمرحلة الإعدادية-دراسة تحليلية تقويمية،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،جامعة المنصورة.

10-. يوسف قطامي/ نايفة قطامي (2001)، سيكولوجية التدريس،ط1، دار الشروق عمان الأردن

التصوّرات الاجتماعية لمشروع المهنة المستقبلية
لدى تلاميذ الأقسام النهائية من التعليم الثانوي

أ.النوعي بدرية

جامعة الأغواط

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الآليات المساهمة في تبني مشروع المهنة المستقبلية، وتحديد العوامل التي يعتمد عليها التلميذ في اختيار مشروعه المهني المستقبلي.

من أجل ذلك أجريت الدراسة على عينة مكونة من 130 طالبا وطالبة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي .

تمّ تصميم مقياس التصورات الاجتماعية لمشروع المهنة المستقبلية بغرض استقاء المعلومات المطلوبة، وخلصت النتائج الى وجود تصورات اجتماعية للمهنة المستقبلية واضحة لهذه الفئة وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس.

المقدمة:

تعبر المهنة عن أسلوب حياة الفرد كما تؤثر مواقف العمل في تشكيل أنماط الأبنية النفسية لدى أعضاء المجتمع، علاوة على ذلك فإن المهنة تحقق أغراض اقتصادية ونفسية، واجتماعية كما تساعد المهنة الأفراد في استغلال وقتهم، وتمنحهم الهوية والمركز الاجتماعي، و تمكنهم من خلق علاقات اجتماعية في نطاق العمل وخارجه، وتربطهم بالقيم الاجتماعية للمجتمع بشكل عام، وتشكل عاملا اقتصاديا لإعالتهم، وأساسا في إشباع حاجيات الفرد، ويحافظ على فعاليته وحركتيه الدائمة.

وتعد المرحلة الثانوية أساسية لاجتياز هذا القرار انطلاقا من تحديد نوع الدراسة التي تلائم طموحاتهم؛ إلا أنه وفي كثير من الأحيان لا يختار الطالب تخصصه وفق معايير سليمة، إنما وفق اعتبارات أخرى يذكر "العيسوي.1983 .ص113": أن الطلاب وفي كثير من الأحيان لا يختارون تخصصاتهم الدراسية وفق الأسس العلمية الموضوعية، ومدى ملاءمتها لقدراتهم، فيختار الطالب

التخصص لما يتمتع به من شهرة، أو بما يجلبه من عائد مادي بعد التخرج أوبناء على توجيهات الآباء، أوتأثيرات خارجية أخرى.

وبذلك ترى "أبو عطية 1989.ص135" بأنه من الضروري دراسة العوامل المؤثرة في الاختيار المهني وأنها ذات أهمية خاصة في وقتنا الحاضر، كما أننا لا نستطيع أن ننكر ما يعاني منه الأبناء من تخبط وعدم تبصر في اختيار مهنة المستقبل، خاصة وأن للمشروع المهني أهمية في حياة الطالب، سواء أثناء الدراسة أو ما بعدها، وخلال ممارسة المهنة وما قد تتبع هذا الاختيار من تبعات النجاح أو الفشل، وما يصاحبه من انعكاسات نفسية واجتماعية واقتصادية على الفرد.

كما أن السنة النهائية من التعليم الثانوي أنسب مرحلة لدراسة حيثيات المشروع المهني، كون الطالب المعني بصفة مباشرة يقوم بتحديد معالم مستقبله الأكاديمي أو المهني، وتتبلور لديه فكرة المشروع المستقبلي، و فكرة المشروع هذه دفعت بالعديد من الباحثين إلى محاولة الكشف عن هذا السلوك وتفسيره forner1986 والباحثة ترزولت حورية 2007- 1997، كما أن الفرد ينمو ويتطور في وسط اجتماعي محدد يكتسب فيه تصورات تترجم الأفكار والمعتقدات السائدة فيه، والتي تؤثر فيه وفي اختياره وبناء المشروع الدراسي أو المهني، والذي يحدد بعوامل اجتماعية ثقافية وعائلية من جهة، وبعوامل شخصية معرفية من جهة أخرى. حيث تعمل هذه العوامل بطريقة تفاعلية على هيكلة تصورات الفرد المستقبلية وعلى بناء المشاريع المهنية.

ففي هذا السياق يرى الباحث forner1986 أن بناء المشروع ليس حدثا آنيا فرضته وضعية ما، بل هو نتاج للعديد من العوامل من المحيط الاجتماعي وكذا محددات شخصية، كما أن الفرد يسعى من خلال بنائه لمشاريعه المستقبلية إلى إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية ، كتحقيق المكانة الاجتماعية وطموحاته، والاعتزاز بالمهنة التي يعمل بها، والإحساس بتأدية دور عنصر فعّال في المجتمع، وهذا ما ذهب إليه العيسوي و Donovan et adlson(عن عيد الدرزي 2000)، ويرى كلاهما أنّ المهنة هي مجال اهتمام المراهق في هذه المرحلة إلاّ أنّ السيرورة التربوية والتنشئة الاجتماعية تلعب دورا مهمًّا في تأطير وتسييج هذه النوايا، مثل دور الأولياء في الرفع من درجة الاندماج مع الاختيار المصرح به، وهذا ما ذهب إليه كلا الباحثين Percover&Swanson (inBujoldBingras2000

وبذلك فإنّ تفاعل العديد من العوامل الاجتماعية، الثقافية والشخصية، تمكّن تلاميذ الثانوي من بناء تصوراتهم للمهن والمشاريع المستقبلية.

والهدف من هذا البحث هو معرفة التصورات الاجتماعية لمشروع المهنة المستقبلية ضمن مقاربات "سارج موسكو فيسي Serge.Moscovici" النظرية التي تضمن معرفة آراء واتجاهات ومعتقدات عينة البحث حول مهنتهم المستقبلية والناتجة عن تفاعلاتهم مع السياقات الاجتماعية الحالية بكل ما تحويه من قيم ومعايير حول هذا الموضوع.

بهذا المعنى تمكن التصورات الاجتماعية من بناء المشروع المهني المستقبلي، وتكشف عن كيفية الوصول إلى تكوين تصور شامل للمشروع، عن طريق التعبيرات التي تقدمها الفئة المشكلة لعينة البحث، والمتمثلة في تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي، والذين يعدون من أهم الفاعلين في العملية التربوية، ونشير إلى أنّ الاهتمام بهذه الفئة بالذات يكمن في كون التصورات الاجتماعية تتميّز بالتطور من إشكالية التكيف في السنوات الأولى من مرحلة الثانوية إلى إدراكات أكثر واقعية وشخصية في السنة النهائية Leziart (1996).

وعلى هذا الأساس تتشكل لدينا إشكالية الدراسة الحالية في التساؤلات التالية :

(1)- كيف يكون تصور تلميذ الأقسام النهائية لمشروع مهنته المستقبلية ؟

(2)- هل يرتبط التصور الاجتماعي للمشروع المهني المستقبلي بمستوى الدخل المادي لأولياء التلاميذ ؟

ولللإجابة عن هذه التساؤلات صاغت الباحثة الفرضيات التالية:

(1)- تنمو التصورات الاجتماعية للمهن المستقبلية لدى طلبة الأقسام النهائية حول تحقيق الذات و المكانة المادية، المكانة الاجتماعية.

(2)-توجد فروق في التصورات الاجتماعية للمهنة المستقبلية بين الطلبة الذين ينتمون إلى أسر ذات دخل متوسط واسر ذات دخل ضعيف.

(3)-هناك فروق في التصورات الاجتماعية لمشروع المهنة المستقبلية بين الطلبة ذوي دخل الأسرة المتوسط و الضعيف في جانب تحقيق الذات.

(4)- هناك فروق في التصورات الاجتماعية لمشروع المهنة المستقبلية بين الطلبة ذوي دخل الأسرة المتوسط و الضعيف في جانب تحقيق المكانة المادية.

(5) -هناك فروق في التصورات الاجتماعية لمشروع المهنة المستقبلية بين الطلبة ذوي دخل الأسرة المتوسط و الضعيف في جانب تحقيق المكانة الاجتماعية.

- تحديد المفاهيم:

1-مفهوم التصور الاجتماعي:

1-1- تعريف إميل دوركايم Emile.Durkheim : "التصور الاجتماعي هو ظاهرة تتميز عن باقي الظواهر في الطبيعة بسبب ميزاتها الخاصة، بدون شك فإن لها أسبابًا وهي بدورها أسباب، ويضيف أن إنتاج التصورات لا يكون بسبب بعض الأفكار التي تشغل انتباه الأفراد، ولكنها بقايا لحياتنا الماضية، إنها عادات مكتسبة أحكام مسبقة، ميول تحركنا دون أن نعي، وبكلمة واحدة إنها كل ما شكل سماتنا الأخلاقية ."(Emile. Durkheim, 1967, p113)

يبين هذا التعريف أن التصور هو ناتج عن الخبرات السابقة التي عشناها والتي لها أكبر الأثر في توجيه مواقفنا وسلوكياتنا.

ويبين أن التصور مصدره المجتمع وأنه معرفة عادية ساذجة، يتم تناقلها بين الجماعات عن طريق الاتصال الاجتماعي.

1-2- تعريف جودلي Jodelet: "التصور الاجتماعي شكل من المعرفة الاجتماعية المبنية والمقسمة من طرف المجتمع وتهدف إلى أشياء عملية، كما تعمل على إعادة بناء الواقع المشترك بين الجماعات الاجتماعية وهي تعتبر معرفة ساذجة". (Denise.Jodelet, 1990, p360).

إذا فالباحثة ترى أن التصورات هي جماعية مصدرها المجتمع، كما أنها تختلف عن المعرفة العلمية لذلك فهي تعتبرها معرفة عامية تساهم في التحكم في تصرفاتنا وسلوكياتنا.

1-3- تعريف موسكو فيسي Moscovici: "التصور الاجتماعي هو نظام من القيم ومن المبادئ والممارسات المرتبطة بأشياء معينة سواء مظاهر أو أبعاد خاصة بالوسط الاجتماعي، والتي تسمح باستقرار إطار الحياة الخاصة بالأفراد والجماعات، كما تشكل أيضا أداة لتوجيه إدراكنا وكذا بناء استجاباتنا" Serge،Moscovici,1961)pp42-43) .

إذا حسب هذا التعريف فالتصور مرتبط بالمجتمع سواء من حيث نشأته أو ممارسته، ذلك أن قيم ومبادئ المجتمع الذي نعيش فيه مستبطنة فينا، وتعكس عموما في حياتنا الاجتماعية عن طريق مختلف التصرفات والسلوكيات التي نمارسها.

تعرف عامة على أنها الطريقة التي تدرك وتفكر بها معطيات المحيط ولذلك تسمى "بالمعرفة التلقائية" أو "بالمعرفة العامة".

2- مفهوم المشروع: يرى "بوتينيه" أن المشروع توقع عملي فردي أو جماعي لمستقبل مرغوب فيه (Boutinet.1990.p284).

هنـاك تعريـف أكثـر دقـة إذ يعرفـه "غيشـارد" علـى أنـه الفعـل الـذي نريـد تحقيقـه في المسـتقبل، فالمشـروع هـو تأسـيس علاقـة ذات دلالـة بـين الماضـي والحاضـر والمسـتقبل . (Guichard1993)

3- مفهـوم المهنـة: تمثـل المهنـة في الحيـاة الفـرد سلسـلة تطوريـة في كـل مراحـل نمـوه فيمـا يطلـق عليه "ماكس فيبر" باصـطلاح، وتعـبر كـل مرحلـة مـن مراحـل نمـو الإنسـان عـن نمـط معـين مـن تقيـيم العمـل ومـن مسـتوى الأداء المهـني تبعـا لمسـتوى الـذكاء والخـبرة في الحيـاة، إلى جانـب أن المهنـة تلعـب دورا هامـا في تحديـد علاقـات النـاس يبعضـها الـبعض وتكـوين الشخصـية الإنسـانية وهـذه الموضـوعات الأساسـية في اهتمامـات علمـاء الـنفس وانتقلـت إلى اهتمـام علمـاء الاجتمـاع المهـني في تفسـيرها بمعـاني المهنـة ودورهـا في المجتمـع (arther ;salez ;p59-p61).

فالمهنـة هـي نشـاط نـوعي يسـود المجتمـع وهـي ظـاهرة اجتماعيـة عامـة تنتشـر في كافـة المجـالات الاقتصـادية والاجتماعيـة والسياسـية وتكـون قـوة هائلـة في المجتمـع يطلـق عليهـا قـوة العمل(كمال عبد الحميد، 2001، صص140-141).

4- مفهوم المشـروع المهـني: هـو التصـور الـذي يرسمـه التلميـذ ويحـدده عـن نـوع التكـوين الـذي يريـد ان يسـتفيد منـه، وطبيعـة المهنـة الـتي يريـد ممارسـتها مسـتقبلا، علـى أن يـتم تجسـيد ذلـك التصور مرحليا خلال مساره الدراسي والتكويني.

الدراسة الميدانية وإجراءاتها:

المنهـج:

بحثنـا يسـعى للكشـف عـن التصـورات الاجتماعيـة لمشـروع المهنـة المسـتقبلية لـدى طلبـة القسـم النهـائي مـن التعلـيم الثـانوي، و هـذا مـا تحققـه البحـوث الوصـفية وبـذلك فالبحـث ينـدرج ضـمن البحـث الأساسـي الوصـفي الـذي يعمـل علـى وصـف الأحـداث والظـواهر وجمـع المعلومـات عنهـا، و وصـف الظـروف الخاصـة بهـا وتقريـر حالتهـا كمـا توجـد عليـه في الواقع (جابر، خيري 1996، ص 40) .

- الإطار المكاني للدراسة الميدانية:

أجريـت الدراسـة الميدانيـة في ثانويـات: أبـو بكـر الحـاج عيسـى، والغزالـي، وأول نـوفمبر مدينة الأغواط، وفي ثانوية عمر إدريس بقصر الحيران ولاية الأغواط.

- خصائص عينة البحث:

1)- الخصائص المتعلقة بدخل الأولياء :

دخل الأولياء	العدد		المجموع	النسبة المئوية
	ذكور	إناث		
دخل متوسط	38	37	75	% 57,69
دخل ضعيف	27	28	55	% 42,30
المجموع	65	65	130	% 100

- من خلال الجدول أعلاه يظهر أن لدينا 57,69% من حجم العينة من ذوي الدخل المتوسط و 42,30 % من ذوي الدخل الضعيف موزعة بين ذكور إناث، كما أن عدد الذكور يساوي عدد الإناث في كلا الدخلين، المتوسط والضعيف.

2)- الخصائص المتعلقة بالشعبة :

الشعبة	العدد		المجموع	النسبة المئوية
	ذكور	إناث		
علوم تجريبية	39	24	63	% 48,5
آداب و فلسفة	14	41	55	42.3%
تكنولوجيا	12	0	12	9.2%
المجموع	65	65	130	100%

من خلال الجدول يتبين أن حجم العينة الكلي موزع على 48,5 % شعبة علوم تجريبية و 42,3 % شعبة الآداب (فلسفة و لغات أجنبية) و 9,2 %التكنولوجيا أما بالنسبة لتوزيع الجنسين (ذكور،إناث) على الشعب الثلاثة نجد ان نسبة الذكور على الشعب العلمية والتقنية أعلى من الإناث، والتي تمثل 39 من مجموع 63 بينما نجد العكس بالنسبة للآداب والفلسفة حيث تمثل الإناث 41 من مجموع 63 وهذا ما يعكس الفرق بين الجنسين في المجتمع الجزائري في التفضيلات المهنية.

أدوات الدراسة:

- مقياس التصورات الاجتماعية لمشروع المهنة المستقبلية:لدى تلاميذ الأقسام النهائية من التعليم الثانوي العام، بالإضافة إلى استبيان المعلومات الشخصية، و الهدف منه معرفة ما يعتقده التلميذ الثانوي حول مشروع مهنته المستقبلية من خلال التصورات الاجتماعية و التي تشمل أراء الأولياء، الأصدقاء، الأقارب، الأساتذة .

- وبذلك كان لا بد من التقصي حول محتوى التصورات عند عينة الدراسة.

و لقد أكد " Moscovici 1976" بأن محتوى تصور موضوع ما يخص الفئة التي تصدره موسكو فيسي 1976، ص 66).

كما أنه لا يتوفر مقياس مقنن يخدم الدراسة مما أدى بنا إلى محاولة بناء مقياس بناء على المعطيات التي توفرها عينة الدراسة والمتمثلة في آرائهم .

- الدراسة السيكومترية للمقياس:

جدول ملخص الاختبارات السيكومترية على عينة الصدق و الثبات :

الاختبار		الدرجة					الدلالة
1-الصدق		/					/
1-1 صدق المحتوي		اتفاق 75 % من المحكمين					عالية
1-2-الصدق التجريبي	صدق المحك	المحاور	تحقيق الذات	تحقق مكانة مادية	تحقيق مكانة اجتماعية	الصدق التكويني	عالية
		تحقيق الذات	1.00	0.865	0.419	0.707	
		تحقيق مكانة مادية	0.865	1.000	0.690	0.925	
		تحقيق مكانة اجتماعية	0.419	0.690	0.100	0.575	
1-3-الصدق الذاتي		0.940					عالية
-2-الثبات		/					/
2-1-الاتساق الداخلي		0.913					عالية
2-2-التجزئة النصفية		0.884					عالية

-من خلال الجدول نستنتج أن أداة الدراسة أوفت بالشروط السيكومترية للاختبار الجيد . نشير إلى أن المعالجة الإحصائية قد تمت باستعمال الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية "stastical package of social science"(spss)

- مناقشة الفرضيات:

- الفرضية الأولى:

تنمو تصورات اجتماعية للمهن المستقبلية لدى تلاميذ الأقسام النهائية من التعليم الثانوي حول (تحقيق الذات – تحقيق مكانة مادية – تحقيق مكانة اجتماعية) .

من خلال النتائج المتحصل عليها بتطبيق اختبار (t) لعينة مستقلة و الذي قدرت قيمته ب 36,662 عند مستوى الدلالة 0,000 .

- تبين أنه تنمو تصورات اجتماعية لعينة الدراسة من خلال المتوسط الحسابي للعينة موضوع البحث والانحراف المعياري. والجدول التالي يبين: قيمة متوسط المقياس والمتوسط الحسابي للعينة والانحراف المعياري وقيمة (t) ودرجة الحرية ومستوى الدلالة .

جدول يوضح نتائج المعالجة الإحصائية:

النتائج	متوسط المقياس	متوسط العينة	الفرق بين المتوسطين	حجم العينة	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة
المجموع	114	150,69	36,692	130	11,411	129	36,662	0,000

من خلال الدراسة النهائية الموضحة في الجدول تبيّن أن العينة محور الدراسة تملك تصورات حول المهنة المستقبلية من خلال قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ 150,69 و هو مرتفع مقارنة بالمتوسط الحسابي للمقياس و قيمته 114 و قد كان الفرق الذي بلغ 36,692 دالا بتطبيق اختبار (t) عند مستوى الدلالة 0,000 .

ومنه نستنتج أن المتوسط الحسابي لتصورات المهنة المستقبلية لتلاميذ عينة البحث اعلى من المتوسط الحسابي للمقياس.

وبذلك تحققت الفرضية الأولى والتي نصت على أنه: تنمو تصورات للمهنة المستقبلية نحو (تحقيق الذات - تحقيق مكانة مادية- تحقيق مكانة اجتماعية) .

ومن هذا يمكن القول بأن التلميذ في هذه المرحلة يكون مدركا و واعيا لما ينتظره مستقبلا وهو أكثر واقعية من ذي قبل و قد أصبح أكثر إدراكا بمعنى المهنة وما تحمله من مسؤوليات تجاه نفسه وتجاه العالم الذي يعيش ضمنه .

وهذا ما أيدته دراسة "محمد سمران 985 " حول الاتجاهات المهنية لطلبة المرحلة المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية، حيث أجريت على عينة مكونة من (906) طالبًا، كما استخدم استبيان من تصميمه لقياس الاتجاهات المهنية، حيث أظهرت النتائج أن الاتجاهات لدى طلبة المرحلة الثانوية أكثر منها عند طلاب المرحلة المتوسطة، كما يوجد تأثير واضح للنمط الاجتماعي الذي يعيش فيه، ومن خلال تفكير الطالب في خبايا المستقبل، فإنّ مجال تفكيره يكون متنوّعا، وغير محدّد، ويكون في حيرة من أمره، فمشاريعه تتخذ مظاهر وأبعاد متعددة، تتراوح بين ما هو دراسي تكويني وما هو مقاولاتي، وما هو أسري اجتماعي؛ فحسب "الغالي أحرشاو 2005" فإن المشروع المهني أضحى يمثل في جميع ميادين الحياة الفردية والجماعية، الأداة الناجحة لتقويم إمكانيات الأفراد الذاتية، وتوقع آفاق واحتمالات نجاحهم المستقبلي المادية والاجتماعية والذاتية.

أصبح المراهق في الوقت الحالي أكثر وعيا بأهمية الحصول على مهنة نتيجة نمو الخبرات الاجتماعية لديه، فحسب pemartin&Légers (1988) أن المراهق يفكر

خارج نطاق الحاضر، كما يعطي أهمية كبيرة للاعتبارات المستقبلية، يعود ذلك الوعي إلى التطور الحاصل في ميادين الحياة، سواء الاقتصادية أو الاجتماعية، والثقافية، وانفتاح الأفراد على العالم، وتكوين فكرة حول المهن، والمؤهلات المطلوبة لتلك المهن، وتعدد المجالات وفرص العمل، مما يجعل الطالب أكثر رغبة في الحصول على فرصة تمكنه من تحقيق ما يصبو إليه فحسب Piaget (1967): فإنّ الطالب ينتقل من الاستنتاجات المبينة على أساس التجارب الملموسة، إلى القدرة على التفكير بطريقة استقلالية، باكتساب هذه الخصائص يصبح المراهق قادرا على تخيل المحيط الذي سينمو فيه من خلال المعارف المتحصل عليها، ومن خلال التفكير المدروس حول نفسه والربط بين مختلف هذه المعطيات، وبذلك فإنّ المراهق عنصر نشط وأكثر استقلالية.

يعني هذا أنّ المراهق قادر على تقييم المعطيات الاقتصادية والاجتماعية التي تحيط به، وهكذا تنحسر الخيارات أمامه، وتتركز اهتماماته على فئة معينة من المهن، وتبدأ مرحلة الاختيارات الذاتية والاستكشاف الناشط ضمن هذه الفئة لتنتهي بالتركيز على مهنة تلائم تطلعاته .

وتتفق هذه النتائج مع دراسة "Boyer. BammounM.detaux" في تحقيق حول تصورات المستقبل لدى الثانويين حيث عبروا عن طموحات ثابتة ومؤكدة تدور حول ذات قيمة على السلم الاجتماعي والاقتصادي (جهيدة دريدي 2008).

من خلال التحليلات السابقة يتضح وجود تصورات عالية لدى عينة البحث حول التصورات الاجتماعية لمشروع المهنة المستقبلية، كما بينت استعمال إسنادات داخلية متحكم فيها لدى أفراد العينة، وهاتين النتيجتين تعبيرا عن الجانب النفسي المعرفي للتصور، وما يبقى الآن إلا مناقشة الجانب الاجتماعي لها، لا سيما وأنها حددت نوع الاسنادات المستعملة في تفسير محددات مهنتهم المستقبلية، وخاصة أنه مفسر ضمن التصورات الاجتماعية للنجاح وهذا حسب "ريفيار B-Rivière" 2001 – 2005 حيث أسفرت نتائج البحث لدراسة حول التصورات الاجتماعية للنجاح إلى بروز ثلاثة فئات حول معنى النجاح، هي: النجاح الشخصي، النجاح المدرسي، النجاح المهني.

ومن هنا نستنتج أن المهنة تبقى المطلب الذي يصبوا إليه أي فرد كان، لما تؤمنه من مطالب الحياة سواء الذاتية أو الاجتماعية أو المادية، وفي فترة معينة من سن المراهقة خاصة، يكون مدركا لأهمية هذا المطلب، ومن خلال تكوين صورة منظمة، شاملة و أكثر واقعية من ذي قبل حول هذا الموضوع، ومن خلال الخبرات التي عاشها سواء تلك الساذجة أو الجدية والتي صقلت لديه هذا التصور ليتمكن من التصريح به في وقت لاحق.

الفرضية الثانية:

نصت على أنه: توجد فروق في التصورات الاجتماعية لمشروع المهنة المستقبلية بين التلاميذ الذين ينتمون لأسر ذات دخل متوسط و التلاميذ ذوي دخل الأسرة الضعيف .

وظهر في نتائج الدراسة النهائية، وحسب تطبيق اختبار (t)لعينة مستقلة، والذي بلغ 0,571 – عند مستوى الدلالة 0,27 ومتوسطي العينتين أنه توجد فروق بسيطة وغير دالة بين العينتين ذوي دخل الأسرة المتوسط وذوي دخل الأسرة الضعيف .

والجدول التالي يوضح قيم المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، درجة الحرية اختيار (t)، مستوى الدلالة لكلا العينتين .

جدول يوضح نتائج المعالجة الإحصائية .

النتائج / العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	اختيار قيمة (t)	مستوى الدلالة
1)- ذكور	75	150,19	10,415	128	-0,571	0,27
2)- إناث	55	151,38	12,711			

1)- التلاميذ ذوو دخل الأسرة المتوسط

2)- التلاميذ ذوو دخل الأسرة الضعيف

من خلال نتائج الجدول تبين أن حجم عينة التلاميذ ذوي دخل الأسرة المتوسط أكثر من حجم عينة التلاميذ ذوي دخل الأسرة الضعيف، حيث بلغ حجم العينة الأولى 75 تلميذا ذوي دخل متوسط لأسرهم، ومتوسطها 150,19 وحجم عينه الدخل الضعيف 55 ومتوسطها 151,38، ومن خلال تطبيق اختيار (t) على العينتين عند مستوى الدلالة 0,27 لم يكن الفرق بين متوسطي العينتين دالا إحصائيا - لم تتحقق الفرضية من خلال النتائج المتحصل عليها يظهر أن الفرق كان طفيفا وغير دالّ إحصائيا لصالح تلاميذ الأسر ذوي الدخل الضعيف .

وبذلك لا يمكن الجزم بأن الوضعية الاقتصادية والاجتماعية للأسرة تعدّ محدّدا حاسما في بلورة التلميذ لمشروعه الشخصي والمهني وتحقيقه.

غير أن بعض التقارير البحثية ذكرت أن الدخل ومستوى الأداء المهني قد يتحكمان لحد ما في ميول الأبناء واهتماماتهم، حيث وجد (بيرادي 1943Biradi) أن الدخل ومستوى الآباء المهني يتحكمان إلى درجة ما في ميول الأبناء (ك، م – إيفانز). في تلك المرحلة العمرية تتكون لدى المراهق فكرة عامة حول المهن تبدأ بالتحديد والتخصص شيئا فشيئا، ومن هنا تدخل العوامل المؤثرة والتي تتمثل في التأثيرات العائلية وغيرها، ولكنها

تبقى مطلبا للفئتين سواء الأسر ذات الدخل المتوسط أو ذات الدخل الضعيف، وفي بعض الأحيان ترى كل فئة المهنة من زاوية تتماشى مع طموحاتها ورغباتها. وبذلك فإن الاختلاف لا يكمن في وجود فكرة المهنة بحد ذاتها باختلاف مستويات المعيشة، ولكن تكمن في الشروط التي تتوفر عليها تلك المهنة .

وبهذا لا يمكن إيجاد فروق بين تلاميذ الأسر ذات الدخل المتوسط والدخل الضعيف، فكلاهما يطمح في الوصول إلى مهنة تتحدد صفاتها تماشيا مع طبيعة الخبرات التي تلقاها ومنه لم تتحقق الفرضية، أي لا توجد فروق بين العينة الأولى والعينة الثانية حول التصورات الاجتماعية لمشروع المهنة المستقبلية.

- الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية على أنه: توجد فروق في التصورات الاجتماعية لمشروع المهنة المستقبلية، بين تلاميذ الأسر ذات دخل متوسط وتلاميذ أسر ذات دخل ضعيف نحو تحقيق الذات.

وكانت نتائج الدراسة النهائية: من خلال تطبيق اختيار (t) لعينة مستقلة قدر ب 0,539 – عند مستوى الدلالة 0,247، ومن خلال متوسطي العينة، تبين أنه لا توجد فروق بين العينتين في التصورات الاجتماعية للمهنة المستقبلية نحو تحقيق الذات.

جدول يوضح نتائج المعالجة الإحصائية :

النتائج / العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	اختيار قيمة (t)	مستوى الدلالة
1)- دخل متوسط	75	55,64	6,369	128	- 0,539	0,247
2)- دخل ضعيف	55	56,27	6,929			

1)- عينة التلاميذ الذين ينتمون إلى أسر ذات دخل متوسط

2)- عينة التلاميذ الذين ينتمون إلى أسر ذات دخل ضعيف

من خلال الدراسة النهائية في الجدول أعلاه تبيّن أنّه توجد فروق بين متوسط عينة تلاميذ الأسر ذات الدخل المتوسط، ومتوسط تلاميذ الأسر ذات الدخل الضعيف، وكان الفرق لصالح العينة 2 تلاميذ الأسر ذات دخل ضعيف، رغم أن الفرق كان طفيفا وبتطبيق اختيار (t) الذي قيمته 0,539 – عند مستوى الدلالة 0,247 ظهر أن الفرق غير دال إحصائيا، وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين تلاميذ الأسر ذات دخل متوسط وتلاميذ الأسر ذات دخل ضعيف فيما يخص التصورات الاجتماعية نحو تحقيق الذات.

ومنه لم تتحقق الفرضية والتي نصت على أنه:هناك فروق في التصورات الاجتماعية لمشروع المهنة المستقبلية نحو تحقيق الذات بين تلاميذ الأسر ذات دخل متوسط وذات دخل ضعيف. وهذا ما ينطبق على نظرية " super سوبر" على أن الأفراد يميلون إلى اختيار المهن التي يستطيعون من خلالها تحقيق مفهوم لذاتهم والتعبير عن أنفسهم (عبد الكريم أرسل 1998 ص 123). بذلك فإنها تتوافق مع نتائج البحث، والتي دلت على أنه لا توجد فروق نحو تحقيق الذات بين العينتين، وأن مستوى دخل الأولياء ليس له دخل مباشر في تحديد الاتجاه نحو طبيعة المهنة التي يريدها المراهق، وأن كلا العينتين يسعى لتحقيق الذات من خلال مهنته المستقبلية نتيجة لتصوراته لنفسه ولعالم الشغل .

ومنه نستنتج أن المراهق مهما اختلفت الطبقة التي ينتمي إليها يسعى لأن يحقق ذاته من خلال المهنة التي يريدها مستقبلا .

- الفرضية الرابعة :

- نصت الفرضية على أنه : هناك فروق في التصورات الاجتماعية لمشروع المهنة المستقبلية نحو تحقيق المكانة المادية بين تلاميذ الأسر ذات دخل متوسط وتلاميذ الأسر ذات دخل ضعيف، وبعد تطبيق اختيار (t)لعينة مستقلة تبين أن: الفرق دالا إحصائيا من خلال قيمة t : 2,044 – عند مستوى الدلالة 0,043 ومن خلال المتوسطات الحسابية للعينتين.

والجدول الموالي يوضح نتائج العينتين للمتوسط الحسابي – الانحراف المعياري – نتائج تطبيق اختيار (t) ومستوى الدلالة و درجة الحرية .

- جدول يوضح نتائج المعالجة الإحصائية .

النتائج / العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة
1)- دخل متوسط	75	45,29	7,320	128	-2,044	0,043
2)- دخل ضعيف	55	47,93	7,213			

1)- تلاميذ الأسر ذات دخل متوسط .

2)- تلاميذ الأسر ذات دخل ضعيف .

ومن خلال نتائج الدراسة النهائية والموضحة في الجدول، ظهر أنه رغم أن حجم العينة الأولى أكبر من حجم العينة الثانية، إلا أن الفرق بين متوسطي العينتين جاء دالا إحصائيا لصالح العينة الثانية، وهي تلاميذ الأسر ا الدخل الضعيف حيث بلغ متوسطها ب 47,93 ومتوسط العينة الأولى بلغ 45,29، وذلك من خلال تطبيق اختبار (t) وقيمته 2,044 – عند مستوى الدلالة 0,043 .

وبالتـالي فـإن متوسـط عينـة تلاميـذ الأسـر ذات الـدخل الضـعيف أعلـى مـن متوسـط تلاميذ الأسر ذات الدخل المتوسط .

ومنـه تحققت الفرضـية والـتي نصـت علـى أنـه: توجـد فـروق في التصـورات الاجتماعيـة لمشـروع المهنـة المسـتقبلية نحـو تحقيـق المكانـة الماديـة بـين تلاميـذ الأسـر ذات دخـل متوسـط، وتلاميذ الأسر ذا دخل ضعيف. ومنه يمكن الاحتفاظ بالفرضية.

وبذلك فـإن المراهـق قـادر علـى تقيـيم الوضـع المـادي الـذي عـاش فيـه، والمسـتوى المـادي الـــذي يطمـــح إليـــه، فبنـــاء المراهـــق لمشـــروعه المســـتقبلي لا يتوقـــف فقـــط علـــى ســـيرورته السـيكولوجية وكفاءاتـه المعرفيـة، ومكتسـباته الاجتماعيـة، بـل يبنـى في جانـب كـبير منـه علـى كيفيــة وعيــه، وإدراكــه لســوق الشــغل، ونســقه الإنتــاجي، بمعــزل عــن مقاصــده واتجاهاتــه، ويختار المستقبل بنـاء علـى المكانـة الماديـة الـتي يتوقعهـا لنفسـه بعيـدا عـن المسـتوى الأسـري الـذي نشأ وترعرع فيه .

وهــذا يتفــق مــع أعمــال كــل مــن charlot 1992 Marty 2007 ; Cogmet تشــير إلى أن التلاميــذ الــذين ينحــدرون أغلبيــتهم مــن فئــات شــعبية فقــيرة، هــم الــذين يهتمــون بالجانــب النفعــي في مســتقبلهم المهــني وعــدم الاهتمــام بالقيمــة المعرفيــة والدلالــة الاجتماعيــة (1995 Rochex) .

وهـذا لا يعتـبر نقصـا في حـق المـراهقين الـذين ينتمـون إلى أسـر فقـيرة، بـل هـو ترجمـة لمـا عاشوه مـن عـدم تـوفر الإمكانيـات الـتي تمكـنهم مـن الـتفكير بطريقـة مغـايرة، ممـا يجعـل المراهـق أكثر رغبة في تحقيق المكاسب المادية في أول فرصة عمل يصادفها لتحسين مستواه المعيشي .

وحسـب "محمـد مرسـي 1998" فـإن الرغبـة في تحسـين المسـتوى المعيشـي للمراهـق يزيـد من أهميتـه المهنـة لديـه، والحصـول علـى الشـهادة هـو هـدف أغلـب الطـلاب للعائـد الاقتصـادي والاجتماعي بعد التوظيف .

وبـذلك فـإن الاسـتنتاجات الـتي توصـل إليهـا المراهـق مـن خـلال الخـبرات والتجـارب الـتي عاشـها في ظـل الظـروف الاقتصـادية المتدنيـة جعلتـه أكثـر إدراكـا لأهميـة العائـد المـادي الذي يترتب عن المهنة المختارة، ووضع ذلك ضمن أولوياته.

- الفرضية الخامسة:

نصـت الفرضـية علـى أنـه: توجـد فـروق في التصـورات الاجتماعيـة بـين تلاميـذ الأسـر ذات الدخل المتوسط، وذات الدخل الضعيف حول تحقيق المكانة الاجتماعية .

وبينت نتائج الدراسة النهائية ما يلي :

فيما يخص نتائج تطبيق اختيار (t) لعينة مستقلة والتي قدرت ب 2,020 عند مستوى الدلالة 0,05 تبين أنه توجد فروق بين عينتي الدراسة في التصورات الاجتماعية حول تحقيق المكانة الاجتماعية. وتبين هنا من خلال متوسطي العينتين.

والجدول يوضح قيم العينتين في المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، ونتائج تطبيق اختيار (t) ودرجة الحرية، ومستوى الدلالة.

جدول يوضح نتائج المعالجة الإحصائية .

النتائج / العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة
1)- دخل متوسط	75	49,24	5,051	128	2,020	0,05
2)- دخل ضعيف	75	47,18	6,195			

1)- تلاميذ أسر ذات دخل متوسط

2)- تلاميذ أسر ذات دخل ضعيف

من خلال الجدول، يتبين أن الفروق جاءت لصالح تلاميذ الأسر ذات الدخل المتوسط، وقدر ب 49,24، وقدر المتوسط للعينة الثانية ب 47.18 ، وقد كان دالا إحصائيا بتطبيق اختيار (t) عند مستوى الدلالة 0,05 .

ومنه فإن متوسط تلاميذ الأسر ذات الدخل المتوسط أعلى من متوسط تلاميذ الأسر ذات الدخل الضعيف للتصورات الاجتماعية حول تحقيق المكانة الاجتماعية، وبالتالي تحققت الفرضية والتي نصت على أنه: توجد فروق في التصورات الاجتماعية لمشروع المهنة المستقبلية بين تلاميذ الأسر ذات الدخل المتوسط، وتلاميذ الأسر ذات الدخل الضعيف حول تحقيق المكانة الاجتماعية.

ويمكن الاحتفاظ بالفرضية الخامسة .

وبذلك فإن المراهق يسعى في اختياره لمهنته المستقبلية إلى تأكيد المكانة الاجتماعية للمهنة والمستوى الاجتماعي الذي يترتب على اختيارها فدافع التقدير الاجتماعي من الدوافع القوية في اختيار المراهق لمهنته ذكرا أم أنثى.

فحسب " أمبي Emby 1956" في الولايات المتحدة الأمريكية أن المراهقين من المستوى المعيشي والاجتماعي العالي يطمحون إلى مهن ذات مستوى عال بالمقارنة مع

المراهق من مستوى اجتماعي أقل. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن المراهق من الطبقات العالية والمتوسطة يسعى إلى المحافظة على تلك المكانة التي أسسها أولياؤه والحذو حذوهم، والحصول على نفس التقدير الاجتماعي والمكانة لديهم.

وحسب "سميث Smith 1975" من خلال دراساته في المجتمع الأمريكي أن تأثير الخلفية الاقتصادية والاجتماعية لأسرة المراهق ترتبط بنوع اختياراته المهنية بمعنى أن المهنة الواحدة قد تكون مقبولة في طبقة اجتماعية، وغير مقبولة في طبقة اجتماعية أخرى.

ويعني هذا أن الطبقات العالية والمتوسطة لا يمكن أن تقبل لأبنائها بمهنة تقل عن المستوى الاجتماعي الذي يميزهم عن الآخرين، وهناك عائلات ترسم لها خط سير في مجال معين.

ويتفق هذا مع دراسة قام بها "خليل شكور 1991" حيث وجد علاقة بين طموحات الأبناء ومهن آبائهم، فالمراهقون الذين ينتمون إلى الطبقة الاجتماعية المتوسطة يميلون إلى اختيار الطب والمحاماة، والبحث العلمي، والهندسة والإدارة، بينما المراهقون الذين ينتمون إلى الطبقة الاجتماعية الضعيفة يميلون إلى اختيار مهن مثل والبناء والسكرتارية وخدمة المطاعم ....الخ، أي أن الجو التربوي السائد في العائلة له تأثير على اختيار المهنة المستقبلية ففي الطبقات الاجتماعية المتوسطة تتمحور حول الفضولية الفكرية والإبداع والاستقلالية، بينما تتمركز قيم العائلة في الطبقات الاجتماعية الضعيفة على الطاعة والانسجام وتلبية أوامر الآخرين في السلطة، لذلك يميلون في المستقبل لاختيار مهنة في جو يتلاءم مع هذه القيم الموروثة (خليل شكور 1991).

ومنه نستنتج أن مستوى دخل الأولياء، وما توفره من مستوى معيشي يؤثر في تصور المراهق لمستقبله المهني من خلال المكانة الاجتماعية التي يود الوصول إليها .

- الخاتمة:

إنّ اختيار المهنة راجع إلى طبيعة الخبرات والتجارب التي عاشها المراهق في فترات حياته، بحيث تنمو لديه هذه الاتجاهات نحو الاختيار الملائم تبعا للظروف التي عاشها.

والدراسة الحالية هدفت إلى استكشاف هذه الرؤى والأفكار والتي تدور حول فئة الشباب الجزائري، وبالتحديد تلامذة الأقسام النهائية من التعليم الثانوي العام حول مهنتهم المستقبلية من خلال ما جمعوه من أفكار ومعتقدات واتجاهات مصدرها الاحتكاك الدائم بالمجتمع والذي يمثل الأسرة، المدرسة،الأصدقاء، الأقارب .

بعد القيام بالخطوات الميدانية من جمع البيانات وقياسها ومعالجتها وتحليلها توصلت النتائج إلى إثبات فرضيات ونفي فرضيات أخرى، أما الفرضية الأساسية فقد تحققت حيث وجد أن رواد القسم النهائي يملكون تصورات حول مهنتهم المستقبلية، بحيث تنموا لديهم هذه التصورات نحو تحقيق الذات، تحقيق مكانة مادية وتحقيق مكانة اجتماعية.

كما أن هذه النتائج سمحت لنا بتكوين فكرة حول هذه الفئة كونهم يتمتعون بدرجة كبيرة من الوعي بضرورة اتخاذ قرار حول المهنة المستقبلية، وهي وسيلة لتحقيق الذات والمشاركة في الحياة الاجتماعية والحصول على العائد المادي، واليقين بوجوب الحصول على مكانة ضمن هذا المجتمع.

وبهذا يقر تلامذة الأسر متوسطة الدخل والضعيفة بوجود تصورات اجتماعية لمهنتهم المستقبلية لما تتميز به كلا الفئتين من تطور الخصائص والاتجاهات المهنية.

والملاحظ في النتائج أن الاختلاف يظهر في جانب تحقيق المكانة المادية حيث أن تلامذة الأسر ذات المستوى الضعيف أكثر ميولا للجانب المادي في المهنة المستقبلية، وهذا التصور يعكس رغبتهم تغيير الوضع الذي عاشوه بتعويض هذا النقص في المستقبل، وهذا التفسير ينعكس على تلاميذ الأسر ذات الدخل المتوسط برغبتهم في تحقيق المكانة الاجتماعية حيث انصب اهتمام هذه الفئة حول الظفر بمكانة تليق بالتصورات التي اكتسبها حول مهنته المستقبلية.

أما بالنسبة لجانب تحقيق الذات، فإننا نلاحظ اتفاقًا بين الفئتين بخصوص تصور المهنة حول هذا الجانب، وهذا ما يثبت أنّ التصورات الاجتماعية التي تملكها هذه الفئة لا تتأثر بالجانب المادي وأن كلا المستويين يرغب في تحقيق ذاته.

وبهذا فإن ذوي الدخل الضعيف أو المتوسط يملكون رؤية واضحة عما يرغبون تحقيقه في المستقبل، وهذا يندرج ضمن الإحساس بالمسؤولية ما يبقيهم مرتبطين بالمجتمع الذي يشكل الركيزة الأساسية لما يودون الوصول إليه والذي يساهم في نمو المشاعر كالشعور بالانتماء والميل الفطري إلى تحقيق الرغبات والتقليد، وتنمو على إثره الخبرات وأساليب التعايش.

□

المراجع باللغة العربية:

1.أبو عطية سهام.(1989).الرعاية الو الدية والميول المهنية لدى الطلبة الكويتيين في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الاجتماعية،العدد 2،ص129،الكويت.

2.ترزولت حورية. (2006-2007)اثر برنامج تربية الاختيارات على الخاصيات السلوكية الدالة على بناء وتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية (دراسة تجريبية على تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي)،رسالة دكتوراه علم النفس العمل والتنظيم، الجزائر.
3.ترزولت عمروني حورية (1997) مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين دراسة المؤشرات السيكولوجية و أهميتها في بناء و تحقيق هذه المشاريع (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الجزائر .
4.جابر عبد الحميد جابر و احمد خيري كاظم (1996) مناهج البحث في التربية و علم النفس، دار النهضة .
5.جهيدة دريدي (2008)، التصورات الاجتماعية للنجاح المدرسي طلبة الأقسام النهائية من التعليم الثانوي و علاقتها بنتائجهم الدراسية، رسالة تخرج ماجستير -جامعة الجزائر .
6.جليلي شكور .(1991)، الأهل و أثرهم في تحديد مستوى الطموح مجلة الثقافة النفسية العدد، 06.
7.عبد الرحمان العيسوي.(1983).التوجيه التربوي والمهني،مكتب التربية العربي لدول الخليج،الرياض
8.عيد الدرزي أ.م (1999-2000)، دور الأسرة التربوي في بناء الاتجاهات نحو اختيار مهنة المستقبل لدى الأبناء، دراسة ميدانية في محافظة ريق دمشق، دراسة مقدمة إلى كلية التربية بجامعة دمشق لنيل درجة الماجستير في التربية .
9.الغالي احرشاو (2005) العلم و الثقافة و التربية، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة المملكة المغربية .
10. كمال عبد الحميد الزيات(2001) العمل وعلم الاجتماع المهني (الأسس النظرية المنهجية) دار غريب القاهرة.
11. ك . م ايفا نز، الاتجاهات و الميول في التربية، ترجمة صبيحي عبد اللطيف المعروف وآخرون دار المعرفة القاهرة 1993 ص 132) .
12. محمد عبد الكريم ارسل .(1998) .مدخل إلى التربية المهنية، دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع الأردن.
13. محمد موسى منير .(1998). المدرسة و التمدرس عالم الكتب القاهرة ص 158.

المراجع بالغة الأجنبية

14-Arther,salz :(1962) :occupations in History : in Nossow and form man, work ; and society Basic,pib-Ny ..

15-Boutinet Jean Pierre. (1990) : Anthropologie du Projet page 284. Paris P.U.F.

16-BujoldCh, Gingras M, (2000) : Choix professionnel et de développement de carrière Théorie et recherche. Gaêten Morin 2ème édition Montréal – Paris.□

17-Durkheim Emile,1997 : Sociologie et philosophie, Puf, Paris.

18-Forner Y. (1986) : Les Déterminants non Cognitifs Des Projets Scolaires et Professionnels Des Lycéens en Classe Terminal Doctorat 3ème Cycle. Paris.□

19-Guichard J. (1993): L'Ecole et Les Représentations D'avenir des Adolescents. 1er Edition, P.U.F Paris.

20-Jodelet Denise,1990 : " La représentation sociale : Un domaine enexpansion" in Denise Jodelet, Les représentations sociales, Puf, Paris.□

21-Leziart, J. (1996) : Les représentations des capacités et des moyens qu'il faut mobiliser pour réussir au lycée dans les disciplines enseignées ; Le point de vue d'élèves scientifiques, Didaskalia, n°9, n 83-106.□

22-Moscovici Serge,(1961) : La psychanalyse son image et son public, Puf, Paris.

23-Moscovici, S. (1976) : La psychanalyse, son image et son public, 2ème édition, Presses universitaire de France.

24-Pemartin D., Legres J. (1988) : Les projets Chez Les Jeunes Editions Moulineaux, France.□

25-Piaget J. (1967) : La Psychologie de l'intelligence Edition Armand Colin. Paris.

26-Rochex .j.x (1995) le sens de l'expérience scolaire .paris puf.

دور المؤسسات التربوية

في تنمية الذكاء الوجداني للأبناء

أ.عاجب محمد

جامعة الأغواط

_ الملخص :

يعد الذكاء الوجداني من بين المواضيع التي اهتم بها الباحثون في مختلف ميادين علم النفس المعرفي ولاشك أن الذكاء الوجداني ينموا بنمو الفرد خلال مراحل حياته ، وتلعب المؤسسات التربوية دورا كبيرا في تنمية الذكاء الوجداني للأبناء من خلال أساليب التنشئة الاجتماعية التي يتبعها الأولياء ،فأساليب التربية المتوازنة تعمل على تكوين شخصية متزنة وفعالة في المجتمع ،وهي تساعد على الفرد في تنمية المهارات الفردية في مختلف المجالات، بينما أساليب التربية السلبية تكون مثبطة لنموا الفرد وجدانيا ومعرفيا، وتجعل الطفل ذا شخصية اتكالية غير قادرة على بلوغ الحد الأدنى من المهارات الوجدانية.

تمهيد:

لقد حظي مفهوم الذكاء الوجداني في العقدين الأخيرين بأهمية بالغة، فقد تناولته كثير من الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية والاجتماعية بالدراسة والبحث، فقد ظهرت نظرية الذكاءات المتعددة على يد هوارد جاردنر سنة 1983 التي فسرت الذكاء في ضوء سبعة أنواع من الذكاءات، وهذه النظرية فتحت المجال لنظريات أخرى مثل نظرية الذكاء الوجداني على يد "بار-أون" Bar-on عام 1985(عادل محمد هريدي،2003، 67)، عندما اقترح مصطلح معامل الانفعالية، وظهر الذكاء الوجداني أيضا على يد Mayer et Salovey عندما ألفا كتاب بعنوان "الخيال والمعرفة والشخصية" عام 1990، وأصبح مفهوم الذكاء الوجداني أكثر اتساعا وتداولا على يد دانيال جولمان Danial Golman الذي ألف كتابين عن الذكاء الوجداني عام 1995، 1998 حيث أكد كتابه الأول أن معامل الذكاء IQ يسهم بنسبة 20% فقط من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة، بينما تسهم العوامل الأخرى وأهمها الذكاء الوجداني بنسبة 80%، كما أن الغالبية العظمى من الحاصلين على مراكز متميزة في المجتمع لم يحدد معامل الذكاء تميزهم هذا، بل لعوامل أخرى،

فالنجاح لا يتوقف فقط على الذكاء العام، إنما يتوقف على ذكاءات متعددة والقدرة على التحكم في الانفعالات والمهارات الشخصية. (عثمان فاروق السيد،2004، 88).

وتؤكد ذلك نتائج دراسات قام بها كل من ماير وسالوفي 1990، جاردنر 1993، ستيرنبرج 1996، حيث اتضح أن الذكاء المعرفي يسهم بنسب تتأرجح ما بين 4%، 10%، 25% من تباين أداء الفرد، بينما تعزى النسب المتبقية إلى عوامل انفعالية. وهناك دلائل قوية على أن العوامل العقلية والعوامل الانفعالية مرتبطة ببعضها بدرجة كبيرة من حيث تساعد المهارات الاجتماعية والانفعالية على تحسين الأداء العقلي للفرد، ولاشك أن الذكاء الوجداني ينموا في الطفل منذ الصغر(سامية خليل،2008، 34).

فما هو دور المؤسسات التربوية في تنمية الذكاء الوجداني للأبناء ؟

يرى جولمان أن الذكاء الوجداني يلعب دورا هاما في نجاح العمل بنسبة 80%، وأن الذكاء الوجداني متعلم وأن التعلم يبدأ منذ السنوات الأولى في المؤسسات التربوية، ومن هنا تبدأ أهمية الإطار التربوي الذي ينمو فيه الطفل ودوره في التأثير على سلوكه وتوجيهه فيما يتعلم. (حسين وحسين، 2006: 60).

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من عدة اعتبارات أهمها :

- دراسة الذكاء الوجداني نظرا لأن مواجهة التغيرات الاقتصادية والصحية والثقافية والسياسية والبيئية لاتتطلب فقط امتلاك الأفراد مجموعة من القدرات العقلية، ولكن أيضا بعض المهارات الانفعالية والاجتماعية اللازمة لتنمية المهارات الشخصية والتعامل بكفاءة مع الآخرين .

- تقدم الدراسة الحالية بعض التفسيرات المستقاة من الإطار النظري المتبنى، والدراسات السابقة المعروضة، وبذلك فهي تساهم في نقاش بعض القضايا الجوهرية في علم النفس مثل: مظاهر الأمية الوجدانية واتخاذ القرار والرضى عن الحياة، وتوجيه الهدف ،والأساليب المتبعة في تنشئة الأبناء.

- التعريف بالذكاء الوجداني كمفهوم جديد في علم النفس ظهر في أواخر القرن العشرين فقط .

- تعد هذه الدراسة إضافة علمية جديدة إلى التراث السيكولوجي في مجال الذكاء الوجداني

- فتح آفاق جديدة للبحث ذات رؤية متعددة الأبعاد حول تنمية الذكاء الوجداني.

أهداف الدراسة :

- تهدف الدراسة بشكل عام إلى محاولة التعرف على دور كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع في تنمية الذكاء الوجداني للأبناء.

- معرفة دور أساليب التنشئة الأسرية في تنمية القدرات و المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الأبناء في سن مبكرة

-تهدف الدراسة إلى إبراز دور الوالدين في تنمية الذكاء الوجداني للأطفال.

- من أهداف هذه الدراسة تسليط الضوء على دور الفرد في التأثير والتأثر بالمجتمع الذي ينشأ فيه .

أهمية مرحلة الطفولة:

نتيجة للنسبة العالية لعدد الأطفال في العالم، وخاصة في الدول العربية، جاء هذا الاهتمام في العصر الحديث، بمرحلة الطفولة المبكرة، من حيث عقد الندوات والحلقات الدراسية والمؤتمرات التي تناولت شؤون الطفولة وقضاياها، كما صدرت لوائح وتشريعات تناولت حقوق الطفل ورعاية الطفولة، ففي عام 1959 أقرت الجمعية العامة لهيئة الأمم المتحدة الإعلان العالمي لحقوق الطفل، وفي عام 1965 ارتبط الأردن باتفاقية مع منظمة الطفولة العالمية (اليونيسيف)، وفي عام 1979 وبدعوة من منظمة الأمم المتحدة اشترك (48) دولة منها (11) دولة عربية، واعتبر هذا العام بـ(عام الطفل الدولي)، وفي عام 1984 صدر ميثاق حقوق الطفل العربي الذي اعتمده الأردن ميثاقا للطفل (الهنيدي،2000 ،67).

ونتيجة للتغيرات في المجتمعات المعاصرة، أدى إلى اهتمام المنظمات العالمية بتربية الطفل، وقاد هذا الاهتمام العالمي، إلى الاهتمام بطفل ما قبل المدرسة، فالطفل يعتبر ثروة المستقبل بالنسبة لكل بلاد العالم، واستثماره مؤشراً حضارياً لتفوق الأمم، لأن نجاح أي دولة أو مجتمع، يتوقف على الإنسان نفسه، الذي يعتبر قاعدة أساسية تقوم عليه المنشئات المختلفة، وعلى سلوكه ونشاطه، يتوقف النمو والازدهار لهذه المجتمعات، فالإنسان لم يولد كبيراً، بل كان علقة إلى أن وصل إلى درجة النمو المتكامل في كل النواحي، ليصبح أنساناً متفاعلاً متنامياً، ولا يكون كذلك، إلا إذا قدمت له الرعاية الكاملة، والاهتمام بجميع الجوانب النفسية، والصحية والجسمية له وهو في المهد.

فالطفولة من أخطر المراحل وأهمها، ففي عالمنا العربي تشكل الأطفال، نصف عدد السكان، وتعد مرحلة عمرية حاسمة في حياة الفرد، التي من خلالها ترسي دعائم بناء الشخصية، والتأثر في المحيط الذي يعيش فيه، مما يساعد على تنمية، ونضج النمو المعرفي، والنفسي والاجتماعي في المراحل

التالية لها، ليتلاءم مع ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه الطفل، ليصبح قادراً ومؤهلاً، للعيش كمواطن صالح، ومتوازن ومتوافق ومتفاعل مع مجتمعه، يسهم في رقيه وتنميته (سهير، 2000 ، 33)

أهمية الأسرة في حياة الطفل:

تعد الأسرة من أهم المؤسسات التي تسهم في التنشئة الاجتماعية لأفراد المجتمع وأعظمها تأثيرا في حياة الأفراد والجماعات ، وقد ظلت قديما ولقرون طويلة تضطلع بتربية الناشئة، وكان من غايتها أن يعلم الكبار الصغار سبل العيش والسلوك بالإضافة إلى توفير الحاجات الجسمية والنفسية والضرورية لأفرادها، وقد تقوم بوظائفها في الحدود التي يسمح بها نطاقها وبالقدر الذي تقتضيه حاجاتها الاقتصادية والخلقية والتربوية، فكانت المركز الأساسي في حياة الأفراد ولذا فقد كانت تتمحور مهامها حول عمليتين رئيسيتين:

الأولى: الإعداد اللازم للحصول على ضروريات الحياة العملية بصورة آلية مباشرة.

والثانية: تتمثل في التدريب على الطرق والقيم المقبولة والمألوفة في حياة الجماعة بطريقة عرضية وطبيعية خلال مشاركة الصغار مع الكبار وأفعالهم وأحاديثهم في مواقف الحياة المحسوسة. (الجبار،1989، 44).

فالأسرة يضطلع بها وظائف حيوية طبقا لما ذكرته موسوعة wkipeia: أهمها

1- إن الأسرة تنتج الأطفال وتمدهم بالبيئة الصالحة لتحقيق حاجاتهم البيولوجية والاجتماعية .

2- إعدادهم للمشاركة في حياة المجتمع والتعرف على قيمه وعاداته.

3- تمدهم الأسرة بالوسائل التي تهيئهم لتحقيق ذواتهم داخل المجتمع.

4- الأسرة هي المسئولة عن تحقيق الاستقرار والأمن والحماية والحنو على الأطفال مدة طفولتهم.

5- يقع على عاتق الأسرة جانب كبير من جوانب التربية الخلقية والوجدانية والدينية في جميع مراحل الطفولة. هذا إلى جانب أن الإسلام اهتم بالطفولة وتكوين الأسر من خلال الزواج الشرعي وما يتصل بذلك من حقوق وواجبات لكل من الزوجين، وما يرتبط بذلك من مسؤوليات ووظائف وادوار متعددة. (الخولده، ورستم، 2010 ، 56).

فالتربية الأسرية لا يختلف على أهميتها اثنان، لضمان التنشئة السليمة للطفل وتعد عنصرا أساسيا في تنشئة الطفل وتعتبر السنوات الأولى التي يقضيها الطفل في منزله من اكبر المؤثرات

المسئولة عن تشكيل مستقبله فهي أول وسط ينمو فيه الطفل، ويتشرب الأحكام الأخلاقية والتقاليد والعادات والأعراف السليمة من خلال الجو العاطفي الذي يتفاعل معه في الأسرة ، فتفعيل الوظائف التربوية لا يتحقق إلا بتكاتف جهود الأسرة فتقوم بادوار وواجبات عديدة أهمها إشباع حاجات الطفل النفسية وتوسيع مداركه وزيادة معارفه، وحتى تتمكن الأسرة من القيام بدورها التربوي لا بد من إعدادها بشكل سليم.

كما أن الأسرة تحظى بمكانة تربوية كبيرة بين المؤسسات الأخرى، باعتبارها مؤسسة تربوية غير النظامية، ولا يمكن أن تتحقق التربية المتكاملة للطفل، إلا إذا بدأت من الأسرة، كونها اللبنة الأولى التي ينشأ فيها الطفل، وأساس المجتمع المترابط، الذي بنى من أول لحظة، على التوافق والتراحم والانسجام والتشارك في الحقوق والواجبات، لا بل جعل المنهج الإلهي الأسرة مسئولة عن نفسها وغيرها، أو من هو في محيطها الأسري بكثير من الاهتمام والرعاية بالأطفال بصورة متكاملة.

دور الأسرة في تنمية الذكاء الوجداني:

لقد وجد الباحثون أن الرضع الذين يتركون في المياتم دون وجود أمهات وآباء يقدمون لهم العطف والحنان يتأخر نموهم الجسدي والعقلي والعاطفي، ويصابون بالأمراض أكثر من أقرانهم ومع أن هؤلاء الأطفال تعلق فوق أسرتهم الكثير من الألعاب المثيرة التي تصدر أصواتا وألوانا مختلفة إلا أنهم لا يهتمون بذلك، لأن ما يريده الطفل هو التفاعل العاطفي مع شخص يحبه ويقدم له العطف والحنان، إن أكثر الأمور إثارة فيما يتعلق بحاجة الطفل إلى التفاعل العاطفي منذ أسابيعه وشهوره الأولى هو أن الدراسات الحديثة تشير إلى بطلان الاعتقاد القديم بأن الارتكاسات المعرفية والعاطفية تكون منفصلة بعضها عن بعض عند الطفل، فالعلماء يعتقدون اليوم أن الطفل عندما يتلقى المعلومات بواسطة حواسه فإنه يتفاعل معها عاطفيا ومعرفيا في نفس الوقت.

وكذلك يلعب الرضاع والفطام دورا هاما في التأثير على الجانب العاطفي للطفل، ويعبر "إيركسون" عن هذا الرأي معتبرا أن عملية الإرضاع (يدخل فيه الفطام) ونجاحها وسلامتها سواء من حيث الكم أو الكيف أو الوقت الملائم يؤدي إلى شخص متفائل وعكس ذلك يؤدي إلى التواكل أو التشاؤم والقسوة. وهذه الصفات تنعكس على عاطفة الحب لتجعلها تملكية مرضية أو عدوانية من جانب الطفل أو لتجعلها طبيعية معتدلة. (خوالدة، 2006، 90).

ومن المعروف أن السنوات الثلاث أو الأربع الأولى هي الفترة التي يتكون فيها حوالي ثلثي حجم مخ الطفل، ويتطور خلالها في عملية تتسم بالتعقيد بمعدلات لا تحدث في السنوات التالية وخلال هذه الفترة الأولى تغرس أنواع التعلم الأساسي باستعداد يفوق استعداد الفترات التالية في حياة الطفل ويأتي التعلم العاطفي في مقدمة كل أنواع التعلم الأخرى. وخلال هذا الوقت قد يفسد الضغط الشديد مراكز التعلم في المخ (ومن ثم يدمر الذهن). ومع ذلك فمن الممكن أن يعالج هذا

الإفساد فيما بعد إلى حد ما من خلال التجارب الحياتية. وكما جاء في أحد التقارير أن نتائج الدروس العاطفية التي يتلقاها الطفل في السنوات الأربع الأولى نتائج هائلة الأثر. (جولمان، 2000، 274).

وأيضا المناخ الأسري السليم الذي يتيح لأفراد الأسرة الفرصة في التعبير عن انفعالاتهم ويشجعهم على إبداء أفكارهم ومشاعرهم بطريقة إيجابية دون خوف أو قلق أو إنهاك لمشاعر الآخرين يساعد على نمو الذكاء الوجداني، أما إذا كان المناخ الأسري خانق ومضطرب ويتسم بالقسوة والنبذ وقمع الانفعالات حيث لا يسمح فيه بالتعبير عن المشاعر والانفعالات فإن مثل هذه البيئة تخلق ضحايا يعيشون في محيط عاطفي سلبي، ومن ثم يتصرف فيه الفرد بعكس رغباته ويتحدث بما لا يعتقد ويتظاهر بما لا يؤمن به وبالتالي يكون عرضة للاضطرابات النفسية وينخفض مستوى الذكاء الوجداني لديه. (حسين وحسين، 2006، 62).

وقد أشارت كثير من الدراسات إلى أن النمو الانفعالي والاجتماعي خلال السنوات الأولى يتأثر إلى حد كبير بالجو الأسري العام وكذالك بالعلاقات الاجتماعية داخل الأسرة وخارجها كما يتأثر أيضا باتجاهات الوالدين نحوا الطفل، ومن خلال الدراسات التي أجريت لدراسة العلاقة بين الخصائص والاتجاهات الو الدية وتنشئة الطفل وشخصيته ونموه الوجداني والاجتماعي ،أشارت نتائجها الى أن السلوك الوالدي يحدد سلوك الطفل عامة والوجداني خاصة ،وتوصلت إلى أن القسوة والتسلط من قبل الوالدين والعدوان يؤثر على سرعة انفعالات الأبناء وتوتراتهم وعلى عدم مقدرتهم على ضبط انفعالاتهم، حيث يستخدم الوالدان وخاصة في أسرنا طرق أكثر عنفا لضبط سلوك أبنائهم الصغار. (السيد إبراهيم السماوندي،2007 ، 174).

هناك بعض الأدلة تشير إلى أن أساليب تربية الوالدان للطفل وممارستهما (مثلا التسلطي مقابل التساهل المؤيد، الاستقلالي مقابل التحكمى) ترتبط بنمو المهارات الانفعالية لدى الطفل ،وعلى ذالك فان التشجيع والحوار بين الآباء والأبناء يعمل على التنظيم الذاتي للأطفال ،وهو مظهر أساسي للذكاء الانفعالي. (سامية خليل ،2008 ،34).

وقد سجل مانتذكوبولس1998 Mantzicopoulos et oh-Hwange أن أساليب التربية الوالدية التسلطية والتساهلية ارتبطت بالكفاءة النفسية والاجتماعية المنخفضة في مجموعة بها 244كوري و214 أمريكي من المراهقين ،وقد أشارت بعض الدراسات أن الدفء الوالدي أثناء التطبيع الاجتماعي ينمي القدرات الوجدانية والمعرفية للطفل (سامية خليل ،2008 ،34).

كما يشير جولمان إلى أن هناك سبعة مكونات للقدرة الأساسية على التعلم كلها مرتبطة بالذكاء الوجداني وهي:

-الثقة: وتعني الإحساس بالتحكم في الجسم والسلوك والعالم الخارجي وأن يشعر الطفل بأنه سوف ينجح فيما يعهد إليه.

-حب الاستطلاع : وهو الإحساس بأن اكتشاف الأشياء أمر ايجابي .

-الإصرار: وهو الرغبة والقدرة على أن يكون مؤثرا وعلى أن يعمل بإصرار وهذه القدرة ترتبط بالشعور بالكفاءة والفاعلية .

-السيطرة على النفس: وهي القدرة على تغير الأفعال والتحكم فيها بطرق تتناسب مع المرحلة السنية والإحساس بأن الانضباط نابع من الداخل.

-القدرة على تكوين علاقات: ارتكازا على الإحساس بأنه يفهم الآخرين وهم يفهمونه.

-القدرة على التواصل: وهي التبادل الشفوي للأفكار والمشاعر والمفاهيم مع الغير.

-التعاون : القدرة على العمل في توازن مع الجماعة بين الاحتياجات الشخصية واحتياجات الغير .(سامية خليل ،2010، 70).

وقد أكد سالوفي salovey وسليتر sulter (1998) في دراسة لهما في مجال إدارة وجدانيات الأبناء أنهم يظهرون الغضب والانفعال السالب بمجرد أن يظهر الآباء مظاهر الغضب أو الجدال معهم ،أو رؤيتهم لأفلام تظهر الجدال بين الكبار ،ومن ثم يعرض الأطفال استراتجيات غير تكيفيه ويصبون فيها غضبهم في صورة لفظية أو بدنية من خلال مشاهدة الوالدين الغاضبين ،وعلى العكس يتعلمون استراتجيات أكثر تكيفا بمجرد ملاحظة الوالدين وهم يتفاعلون بطرق أكثر ايجابية وفاعلية معهم، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة مارتينيز Martinaz(1998) التي تشير إلى أهمية إقناع الوالدين بقيمة الذكاء الوجداني ومدى تأثيره على ذكاء أبنائهم،كما أكد على نمذجة الأدوار من قبل الوالدين وتشجيعهم وقدرتهم على التبسيط ،وتنمية الذكاء الوجداني لدى أبنائهم يسهم في توجيه المهام وأداء الأدوار والوظائف الاجتماعية .(السماوندي،2007، 71).

وأشار Mantzicopoulos et Oh –waneg (1998) إلى أن أساليب التنشئة الأسرية المتمثلة في التسلط والتحكم، قد ارتبطت بتدني الكفاءة النفسية الاجتماعية عندما أجريت على مجموعة مكونة من المراهقين مكونة من244 من المراهقين الكوريين و214 من المراهقين الأمريكيين وقد توصلا الى أن أساليب التربية الوالدية التساهلية والمشجعة كانت أكثر تميزا بالنسبة لتوافق المراهق عن أساليب التربية التسلطية والإهمال (السيد إبراهيم السماوندي،2007 ،171).

ويلعب الآباء دوراً هاماً في تنمية الذكاء الوجداني لدى أبنائهم حيث يذكر في هذا الصدد دانيال جولمان (Goleman,Danial (1999 أن الذكاء الوجداني ينمو ويتطور في سنوات الطفولة الأولى من خلال الحوار وتبادل الرأي بين الصغار وبين الآباء لان هذا الحوار والتفاعل يحمل رسائل عاطفية تكون في المستقبل اتجاه الطفل العاطفي وتنموا معه تدريجيا حتى يكتمل نموه البدني والنفسي والعقلي والعاطفي، فنجد الدراسة التي قام بها سنة 1997 على عينة من الأطفال بلغ عددهم 200 بين ذكور وإناث ووجد أن الأطفال الذين يتمتعون بذكاء وجداني مرتفع يعاملون من طرف أوليائهم بمعاملة تتسم بالحوار والتشجيع في المقابل وجد أن الأطفال الذين يعاملون بالنبذ والإهمال ذكاؤهم الوجداني منخفض. (السيد ابراهيم الساموندي، 2007، 176). وتشير دراسة موريك الياس وستيفيين توبياس Elias, Mourice and Tobias, 2000 إلى أن الآباء يجب أن يحرصوا على صبغة الحب وحلقات الاتصال بينهم وبين الأبناء لكي يساعدوا أبناءهم المراهقين ليصبحوا أذكياء بشكل وجداني، وهذا يتضمن إعداد الآباء لكي يكونوا قادرين على تربية أبنائهم بشكل تتزداد فيه الرعاية بانفعالاتهم ، والتركيز على أهمية الاختيار في التربية بدلاً من الصدفة ، وذلك لمقابلة حاجات المراهقين النمائية الأساسية كالحاجة إلى التقدير ، ورعاية خصوصية المراهقين ، وتنمية الثقة لديهم ، وإلى أهمية إجراء حوار بين الآباء وأطفالهم منذ الصغر بشكل عاطفي وذلك من أجل مواجهة انفعالات الأبناء. (Elias , Mourice J and Tibias, Steven. E: 2000 ,44).

تحقيق التربية الاجتماعية والانفعالية:

كما أن الطفل ينمو جسميا وعقليا، ينمو كذلك اجتماعيا وانفعاليا، ويتلخص دور الأسرة في تنمية الطفل في هذا الجانب بما يلي:

1. إكساب الطفل السلوك السوي، الذي يتوافق مع القيم الاجتماعية اللازمة لبناء شخصيته ودوره في محيط الأسرة.

2. العمل على تحويله من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي له شخصيته، بحيث تكسبه لغة وقيم ومعتقدات وعادات وتقاليد المجتمع.

3. تربية الأطفال وتعليمهم على الفهم والوعي بحاجاتهم، مع الأخذ بعين الاعتبار مطالب نموهم ونضج قدراتهم.

4. التدرج في وتعليم الأطفال السلوك الاجتماعي ومقابلة أعماله الجيدة بالاستحسان والاحترام.

5. عدم تعريض الطفل لمواقف تثير في نفسه القلق، كالتذبذب في المواقف والمعاملة أو خشيته من فقدان العطف.

6. إشعار الطفل بالأمن والطمأنينة والاستقرار الذي يؤدي إلى ازدهار نموه وإشعاره بأنه مقبول في محيط الأسرة.

7. إشباع حاجة الطفل من التقدير عند قيامه بخدمة الغير، وان يعامل معاملة طيبة، وانه مقبول كفرد له قيمته.

8. إتاحة الفرصة للطفل لممارسة التجريب وانجاز بعض الأعمال التي تلاءم نموه ، كي يشبع حاجة النجاح.

9. مساعدة الطفل في استشعاره بالاستقلالية، من خلال الاعتراف بقدراته، التي يستخدمها لتأكيد الاستقلالية في مأكله وملبسه ولعبه.

10. السماح للأطفال بممارسة رغباتهم الفردية بالاختيار الحر للأشياء، وعدم إجبارهم في تبني عمل أو سلوك معين، وترك الحرية لهم في اكتشاف البدائل المتعددة، وتشجيعهم للاستمرار في اختيارهم، وعدم التناقض في موقف آخر

11. مساعدة الأطفال في اختيار الأصدقاء، ليتمكن من التكيف مع الآخرين، واكتساب المهارات الاجتماعية.

دور المدرسة في تنمية الذكاء الوجداني:

إن مرحلة المدرسة التي تبدأ في حياة الطفل منذ السادسة فأكثر، توافق مرحلة الهدوء بالنسبة لنموه النفسي والاجتماعي، لأنه يكون قد تجاوز مرحلة المعارضة والعناد ...كما أن حياته العاطفية قد اغتنت واكتسبت خبرات لا بأس بها في مواقفه من ذاته ومن الآخرين، وتأثير شخصية المعلم والمادة الدراسية وطريقة التدريس على الجانب العاطفي للطفل أثر بالغ في تكوين الجانب العاطفي والوجداني، ولشخصية المعلم وعلاقته بالتلاميذ دور فعال ومهم في مساهمة نمو الجانب العاطفي للطفل من خلال تهيئة المناخ المناسب داخل القسم للحوار وإبداء الرأي دون قلق أو خوف، وعدم السخرية من إجاباتهم حتى ولو كانت خاطئة، وعدم وصفهم بعبارات مهينة ومحطمة مثل غبي أو كسول..الخ، فإن العلاقة بين المدرس والتلميذ والمناخ التربوي داخل القسم من شأنه أن يؤثر سلبا أو إيجابا على شخصية التلميذ وانسجامه العاطفي مع نفسه ومع الآخرين وتنعكس على شجاعته الأدبية كما تؤثر على مدى كرهه أو حبه للمادة المدروسة والتي تنعكس عموما على تحصيله الدراسي بالسلب أو بالإيجاب.

وقد ظهرت في الآونة الأخيرة طروحات تنادي بتدريس الذكاء الوجداني في المدارس. ويرى كل من "ماير وسالوفي" أن تدريس الذكاء الوجداني صار مهمة ضرورية في الميدان الدراسي، ومعظم الآباء والمدرسين تعتبر التحكم في هذه المهارات أولوية في النمو العاطفي الاجتماعي والشخصي لأولادهم وتلاميذهم، ومن المهم تدريس الأطفال والمراهقين طرق عديدة باستخدام الذكاء الوجداني والتي تتضمن بوضوح المهارات العاطفية المبنية على أساس القدرة على إدراك وفهم وتنظيم العواطف. (Pablo et Desire, 2008 , 431).

وتشير دراسة دافيس جيان (Jean Q, Davis (2003 أنه يجب على الآباء والمعلمين أن يدربوا المراهق السيطرة على نفسه ، حيث يعتقد معظم المنظرين أن العدوان جزء من تراثنا البيولوجي البشرى حيث أكد فرويد على الجوانب المدمرة للعدوان ، وانه أمر طبيعي للدفاع عن النفس.

ويرى باس رسون ، كوب (1971) أن المعلم عليه أن يوفر الحد الأقصى من التفاعلات الاجتماعية الإيجابية داخل قاعة الدرس ، والى أهمية زيادة وعى الطلبة بما يلي :

-أساليب التصرف والتعرف على النزاع .

- التعرف على المشكلة من كل جوانبها .

-النظر إلى البدائل والتكلم والمناقشة وطلب النصيحة والمساعدة .

-محاولة رؤية الجانب الآخر والتسوية والتفكير في المستقبل.(Jean Q, Davis, 2003 , 14) .

كما يعتبر إدخال موضوع الذكاء الوجداني إلى مدارسنا أمراً مهماً، وبخاصة في ظل عدم وجود مرشدين للطلبة في بعض المدارس أو عدم كفاية عددهم، وفي ظل غياب الأهل معظم الوقت خارج المنزل. وهناك أيضاً ازدياد العنف في المدارس بين الطلبة أنفسهم من ناحية، وبين الأساتذة والطلبة من ناحية أخرى.

ويمكن تعليم الذكاء الوجداني بطريقتين من خلال المنهاج، أو من خلال منهج منفصل. فمن خلال المنهج المنفصل تم وضع كتاب:

Freedman, J.; Rideout, M.; McCown, k.; Jensen, A. (1998). Self Science: The Emotional Intelligence Curriculum. California: 6 Seconds.

وقد وضعت هذا الكتاب منظمة خدمات تربوية أطلق عليها اسم (Seconds Six). وقد اشتق الاسم من كون أن وصول المعلومات إلى القشرة الجديدة يتأخر بمقدار ست ثوانٍ عن تدخل الإدراك، وقد أخذت المنظمة على عاتقها دعم تطوير الذكاء العاطفي من خلال التدريب وتحضير المواد، وتعمل المنظمة مع المدارس والآباء والمجتمعات والمنظمات لتطوير برامج من أجل توظيف

الذكاء العاطفي في الحياة اليومية، وكجزء من التعليم. ويستند هذا المنهاج إلى ثلاثة افتراضات مهمة، هي:

1- ليس هناك تفكير بدون عاطفة، وليس هناك عاطفة بدون تفكير.

2- كلما كان الشخص أكثر وعياً بتجربته، أمكن التعلم منها أكثر.

3- معرفة الإنسان بنفسه جزء مهم من عملية التعلم.

وحسب واضعي هذا المنهاج، يمكن أن يكون المنهاج مناسباً لبعض المدارس وغير مناسب لأخرى، كما يمكن أن يكون مناسباً لجزء من المدرسة. كما يجب أن ينفذ من قبل شخص مستقيم قادر على تقييم ذاته.

أما الطريقة الثانية في تعليم الذكاء العاطفي، فتتم من خلال المنهاج. وقد وضعت (Gwen Doty) كتاب: Doty, G. (2001).Fostering Emotional intelligence in k-8 Students. California: Corwin Press.

ويحتوي الكتاب بشكل رئيسي على خمسة عناصر للذكاء العاطفي يمكن دمجها بالمواضيع المختلفة. وهذه العناصر هي: الوعي بالذات وبالآخرين، وقبول الذات والآخرين، وتحمل المسؤولية الشخصية، وإيجاد معنى للتعلم، وتقدير الاستقامة والأخلاق. وحسب رأي الكاتبة، فإن تحقق كل عنصر من هذه العناصر ضروري لتحقق العنصر الذي يليه.

في تجربة استمرت لمدة عامين أُدخلت مادة الذكاء الوجداني ضمن البرنامج الدراسي لمجموعة من الطلاب ثم تمت متابعة هؤلاء الطلاب لمدة ست سنوات بعد انتهاء التجربة فكانت النتيجة كما يلي :

1-ازدياد قدرة الطلاب على التأقلم مع الشدة النفسية .

2-انخفاض نسبة الإدمان والعادات الغذائية السلبية.

3-انخفاض نسبة التصرفات العدوانية .

4-انخفاض نسبة التدخين.

كما ثبت أيضاً أن تنمية مهارات الذكاء الوجداني عند المدرسين يساعدهم على التواصل مع الطلاب بشكل أفضل.

دور المجتمع في تنمية الذكاء الوجداني:

ونقصد بالمجتمع تلك النظم الاقتصادية والسياسية والقضائية والعائلية والدينية والخلقية

والجمالية واللغوية والتي تتفاعل فيما بينها، ويعيش الفرد في كنفها ويتأثر بها سواء بالسلب أو بالإيجاب.

فمثلا في الجانب الاقتصادي، فعواطف الطفل في مجتمع أساسه التوجيه الكامل للاقتصاد يختلف عن عواطف طفل في مجتمع ليبيرالي مطلق كما يختلف عن ثالث في مجتمع متذبذب بينهما وهو اختلاف يتراوح عاطفيا بين طرفي عاطفتي تقدير المسؤولية الفردية المطلقة والمسؤولية الجماعية المطلقة.(محمود خوالدة، 2006، 248).

ونفس الشيء بالنسبة للنظام السياسي ودوره في الجانب العاطفي، ومن أهم ما يرتبط بالنظم السياسية الديمقراطية حق المشاركة في الانتخاب، لاسيما فيما يمنحه من التصويت للجنسين بالتساوي، فهذا له تأثير في وجدان البنات على الخصوص بما يشعرهن من قيمتهن الذاتية وقدرتهن على التأثير في مصير المجتمع على قدم المساواة مع الرجل، فالبنت التي تنمو في ظل نظام ديمقراطي يمنحها هذا الحق مهيأة لعواطف إيجابية تتسرب منها فيما بعد إلى أطفالها وهي أم أو معلمة أو مواطنة بوجه عام. (محمود خوالدة، 2006، 252).

والنظم العائلية داخل المجتمع لها تأثيراتها العاطفية منذ الطفولة حتى الشيخوخة، والنظم العائلية هي القواعد التي تخضع لها الأسرة في تكوينها ونطاقها ووظائفها وعلاقة أفرادها ببعضهم البعض، فتشمل نظم الزواج والطلاق والحضانة والنفقة...الخ، وبالإجمال فإن النظم العائلية من تعقدها وأهميتها تمثل ثمرة عقدة التفاعل بين جميع مظاهر البيئة الاجتماعية العامة، ولذلك فأثرها حاسم ومباشر في التكوين العاطفي للطفل. (محمود خوالدة، 2006،255).

استنتاجات عامة :

- الذكاء الوجداني هو قدرة يمكن للطفل أن يكتسبها بسرعة إذا عاش الطفل في بيئة تسمح له بذالك.
- الذكاء الوجداني متعلم والتعلم يبدأ منذ السنين الأولى للطفل .
- إذا كان الأولياء يتسمون بذكاء وجداني مرتفع فإن الطفل سيكتسب مهارات اجتماعية فائقة .
- الأبناء يقلدون الكبار في كل شيء حتى أنهم يلاحظون تصرف الآباء في المواقف المحبطة ويقلدونهم .
- الأسرة هي أولى المؤسسات التربوية التي يتربى فيها الطفل لذا يجب أن نوليها الاهتمام الكافي من الدراسة .
- المدرسة هي مؤسسة مهمة جدا في حياة الطفل لذا يجب مراعاة انسجام الطفل داخلها في المراحل الأولى .

- حياة الأطفال بصورة عامة غامضة في السنين الأولى من حياتهم وأفضل أساليب التنشئة هي فتح الحوار معهم ومشاركتهم في مختلف نشاطاتهم خصوصا فترات اللعب .
- تقدير الذات عامل مهم في بناء شخصية متزنة لأطفالنا وشبابنا وأفضل طريقة لذالك هي مراقبهم باستمرار وخصوصا عندما يتعرضون إلى مواقف مؤلمة ومحبطة .

وخلاصة القول: إن التكوين الوجداني للفرد داخل المجتمع يتلون بلون المظاهر العامة لمجتمعه بما فيها من نظم اجتماعية منوعة ومستوى الحضارة، وغيرها من المظاهر الأخرى التي يتفاوت الأفراد في التأثر بها سواء تم التكوين العاطفي في اتجاهه الإيجابي أو السلبي.

قائمة المراجع:

1- السيد إبراهيم السماوندي، الذكاء الوجداني، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن، 2007.

2- الهنداوي، علي فالح، علم نفس النمو والطفولة والمراهقة.ط1. دار الكتاب الجامعي، العين 2001، الإمارات العربية.

3- الخولده ناصر أحمد ورستم، رسمي عبد الملك، الأسرة وتربية الطفل. ط1، دار الفكر ، عمان،2010 ، الأردن.

4- الجبار سيد إبراهيم ،التربية ومشكلات المجتمع ،ط1989،4،الكويت، دار القلم.

5- عثمان فاروق السيد، القياس والاختبارات النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة 2004، مصر.

6- عادل محمد هريدي ، الفروق الفردية في الذكاء الوجداني في ضوء المتغيرات الحيوية/ الاجتماعية، دراسات عربية في علم النفس، دار غريب للطباعة والنشر، المجلد2، العدد2، أبريل، القاهرة2003.

7- حسين سلامة عبد العظيم وحسين طه عبد العظيم، الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، دار الوفاء للطباعة والنشر، ط2، الإسكندرية 2006، مصر.

8- دانيال جولمان، الذكاء العاطفي، ترجمة ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة ، العدد 262، الكويت 2000.

9- سهير كامل أحمد ، أسس تربية الطفل بين النظرية والتطبيق. دار المعرفة الجامعية،2000 مصر.

10- سامية خليل، الذكاء الوجداني، دار الكتاب الحديث، ط1، القاهرة ، 2010 .

11- محمود خوالدة ، الذكاء العاطفي،الذكاء الانفعالي، دار الشروق، الأردن 2004.

12- Elisa, Maurice. J and Tobias, Steven. E (2000): Raising emotional intelligence teenagers : parenting with love, laughter and limits. ERIC Document Reproduction Service.

13- Salovey,p et mayer ,j (1990),emotional intelligenec, imagination , cognition et pesonality.

14- Pablo et Desire, Emotional Intelligence in Education, School of Psychology, University of Malaga, Spain 2008

15- Jean Q , Davise (2003): Anger aggression and adolescent. Yale- New York.

تأثير البرامج التلفزيونية

الموجهة للأطفال على التنشئة الأسرية

أ. بن عمر سامية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة الأغواط

الملخص :

تعتبر دراسة تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على التنشئة الأسرية من أهم الدراسات في علم الاجتماع، نظرا لأهمية الدور الذي يقوم به التلفزيون من خلال برامجه المختلفة الموجهة للأطفال خاصة في عصرنا الراهن، فقد أصبح التلفزيون منافسا رئيسيا للوالدين في تنشئة الأطفال، فيعد أحد الوسائل التي يستقي منها الطفل تربيته وتهذيبه وسلوكه، أو أنها تؤثر على هذه الجوانب عنده بشكل سلبي، بالإضافة إلى ذلك فهو يقوم بتوعية وتوجيه الآباء في عملية تنشئة الأطفال، و إثراء حياتهم بالخبرة المعرفية والاجتماعية وتشجيعهم على اكتساب الأنماط السلوكية المختلفة، بحيث يفرض على الأسرة وظائف ومهام جديدة تتعلق بنمو الطفل الاجتماعي؛ فهي الوسط التربوي الذي يقوم بنقل التراث الثقافي والاجتماعي إلى الطفل.

مقدمة:

يعتبر التلفزيون بما يقدمه من برامج مختلفة من أهم الأجهزة الإعلامية التي يمكن أن تسهم في إعادة صياغة المفاهيم الثقافية التي تساعد على بلورة القالب الثقافي في المجتمع، فهو وسيلة ذات اثر فعال في اكتساب الأساليب والمعايير الاجتماعية السائدة، خاصة في العصر الذي نعيشه عصر الانفتاح الإعلامي والتكنولوجي والانفجار المعرفي المتلاحق، فهو بأبعاده المختلفة ومميزاته الخاصة ذو وقع يفوق أي وسيلة إعلامية أخرى؛ ولتتبعه يجب التمعن في مضمون الرسالة التي يرسلها ويوجهها للمجتمع بصفة عامة، والأطفال بصفة خاصة.

فقد امتلأت شاشات التلفزيون في كل أسرة بالفضائيات من كل نوع، وأصبح التلفزيون يحاور الطفل من خلال العديد من البرامج الموجهة إليه، التي تجذبه وتكون مصحوبة بالدعاية الإعلامية القوية التي تسهم في إغراء هذا المشاهد الصغير (الطفل) بالمكوث فترة أطول أمام الشاشة؛ فالأطفال يرتبطون بهذا الجهاز أشد الارتباط لما يوفره لهم من كرتون ورسوم متحركة ومسلسلات للأطفال

وغيرها من البرامج التلفزيونية الموجهة لهم ذات الفنون الجذابة لعيون ومسامع المشاهد الصغير بفضل الصورة والحركة والصوت.

ولهذا يعتبر التلفزيون الدعامة الثانية في عملية التنشئة بعد الأسرة التي تعتبر الوحدة الأساسية والأولى في تكوين المجتمع، باعتبارها من أهم المؤسسات التي تنشئ الطفل وتكسبه الطابع الاجتماعي، فهي تقوم بعملية التنشئة لإدماج الطفل في الإطار الثقافي العام عن طريق إدخال التراث الثقافي في تكوينه وتوريثه إياه توريثا معتمدا، وذلك بتعليمه نماذج السلوك المختلفة في المجتمع الذي ينتسب إليه، وتدريبه على طرق التفكير السائدة فيه، وغرس المعتقدات الشائعة في نفسه فينشأ منذ طفولته في جو ملئ بالأفكار والمعتقدات والقيم والأساليب المختلفة التي تصبح من مكونات شخصيته. لأن مرحلة الطفولة من أهم المراحل الهامة التي تتسم بالمرونة وسهولة استجابة الطفل لتعديل السلوك وإعادة اتزانه في المسار السليم واكتسابه المعارف والقيم والاتجاهات والأدوار الاجتماعية والأساليب السلوكية والمهارات الإدراكية المختلفة.

بالإضافة إلى الأسرة فالتلفزيون له دور كبير في تنشئة الطفل خاصة أن ميزة التلفزيون جذب الانتباه، فالطفل في هذه المرحلة ينسجم مع عملية المشاهدة ويعتبر نفسه جزءا منها من خلال ما يبثه من برامج خاصة مع ازدياد عددها وسهولة الوصول إليها، فأصبح كل بيت في المجتمع لا يخلو من هذه الوسيلة، بل في بعض الأحيان لا تخلو غرفة داخل البيت من جهاز التلفزيون، وبسبب وجود الطفل بالبيت معظم الأوقات في مجتمعنا الجزائري فهو يبدأ بالارتباط بالتلفزيون الذي يكون بمثابة المسلي والناقل إلى عالم الخيال، والوسيلة الأولى التي تلبي حاجات ترفيهية كانت أو تربوية أو تثقيفية.

وأصبحت هذه الوسيلة الرفيق الدائم الذي يشاركه يومه وحياته الاجتماعية، ولكن السؤال المطروح هنا **كيف تؤثر البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على التنشئة الأسرية ؟**

وهذا ما سنحاول الإجابة عليه من خلال هذا المقال، ونتطرق في البداية إلى مفهوم التلفزيون وبرامح الأطفال، وخصائصه، وبعض نظرياته؛ ثم ننتقل إلى مفهوم التنشئة الأسرية وأساليبها. وفي النهاية نتناول تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على التنشئة الأسرية.

1 - تعريف التلفزيون (télévision) :

من الناحية الاصطلاحية، كلمة مركبة من مقطعين (télé) ومعناه عن بعد (vision) ومعناه الرؤية، وبهذا بكون معنى كلمة التلفزيون هو الرؤية عن بعد.[1]

1- خليل عبد الرحمان المعايطة ، علم النفس الاجتماعي ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، ط1، 2000، ص250.

أما من الناحية العلمية فيعرف نظام التلفزيون بأنه طريقة إرسال واستقبال الصورة والصوت بأمانة، من مكان إلى آخر بواسطة الموجات الكهرومغناطيسية والكابلات (الألياف البصرية مؤخرا) والأقمار الصناعية بمحطاتها الأرضية في حالة البث كبير الساحة.[1]

ويعرف على أنه وسيلة اتصال بصرية سمعية تعتمد أساسا على الصورة والصوت في آن واحد، ومن ثم فقد جمعت بين خواص الإذاعة المسموعة وخواص الوسائل المرئية[2]. أي أن جهاز التلفزيون يجمع بين الكلمة المسموعة والصورة المرئية، وهذا ما يزيد قوة التأثير لاستغلاله حاستين من حواس الأفراد خاصة الأطفال، كما أن الكلمة توضح ما تتضمنه الصورة من أفكار ومعان مما يساعد في النهاية على سهولة استيعاب الرسالة الموجهة للطفل.

فالتلفزيون إذن وسيلة إعلاميه جماهيرية تعكس الكائن في المجتمع، وتروج للقيم السائدة فيه، وينطلق من المبادئ العامة التي تحكم المجموعة البشرية التي يوجه لها رسائله، وهو صورة تعكس وقعا معينا، يؤثر ويتأثر بالتفاعلات الإنسانية الحاصلة في محيط بثه، والمحيط الخارجي، فهو يدعو لتكيف مضامين برامجه مع هذا الواقع، لكي تعبر عنه وتعكسه بصورة تقترب إلى الجمهور وتقرب هذا الجهاز إليه لكي لا يحدث نفور بين الجانبين.

2- مفهوم البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال :

هي برامج مقدمة للأطفال من طرف التلفزة فبعضها ذو مضمون علمي وأخلاقي جيد يساعد على تنمية الجوانب الجسدية والنفسية والاجتماعية للأطفال ويفتح أمامهم محاولات للتفكير والإبداع وينمي قدراته ومهاراته، ويجعلهم أفضل.

ويعرفها صبري هاشم بأنها كل ما يُقدم للأطفال عبر التلفزيون من عروض، سواءٌ كانت هذه العروض من الإنتاج المحلي أو المُستورد بما تحتويه من قصص وأفلام وأغاني.

وتعرفها علا عبد الرحمان في هذه الدراسة بأنها : "البرامج المُقدمة والمُوجهة لأطفال ما قبل المدرسة من (5 – 6)، وهذه البرامج تتخذ أشكالاً وقوالب فنية عديدة منها (الحديث المُباشر، الحوار، المُناقشة..) كي تُحقق أهدافها في الوصول إلى جماهيرها المُستهدفة".[3]

فهي إذن كل ما يبثه التلفزيون من برامج للأطفال سواء كانت ترفيهية، تثقيفية، تربوية وهذه البرامج تغرس فيهم القيم والسلوك وتعلم الأطفال كيفية الاندماج مع الحياة الاجتماعية بكل أشكالها، مما جعلها تؤثر في عملية التنشئة الأسرية تأثيرًا إيجابيًا وسلبيًا معا.

---

1 – فضيل دليو ، مدخل الى الاتصال الجماهيري ، مخبر علم الاجتماع الاتصال ، جامعة منتوري ، قسنطينة، 2003 ، ص96.

[2] –كرم شبلي ، معجم المصطلحات الإعلامية ، دار الجيل ، بيروت ، ط2، 1994، ص952.

[3] – ايناس السيد محمد ناسه ، الإعلام المرئي وتنمية ذكاءات الطفل العربي ، دار الفكر ، الأردن ، 2009، ص 46 .

3- خصائص البرامج التلفزيونية :

يعتبر التلفزيون وسيلة اتصال فعالة يتقدم بدوره الوسائل الاتصالية الجماهيرية الأخرى والتي تطبع برامجه مميزات وخصائص ينفرد بها، يمكن أن نوجزها على النحو الآتي :

- **الاستحواذ :** من أبرز صفات التلفزيون الاستحواذ على مشاهديه، هذه صفة تمليها الطبيعة المادية للتلفزيون، فهو يسيطر على سمع الرائي وبصره لأنه يركز انتباهه على صورة متحركة ناطقة متغيرة محصورة في إطار صغير لا يكلف الرائي جهدا، بل يخدمه إلى حد كبير، ينتقل معه في حجرة الجلوس، أو قريبا من المائدة، أو حتى بين الضيوف والزوار[1].

- **التميز الفني بالصورة والحركة واللون :** لقد أصبح في مقدور الفرد أن يستقبل مادة إعلامية متنوعة ومباشرة ففي لحظة واحدة قد يتواصل الفرد مع غيره في مجتمع يبعد عنه ألاف الأميال من خلال رسالة إعلامية منقولة بشكل مباشر[2]، فقد وصفه "سيلفسيون" بأنه وسيلة ساحرة معقدة مليئة بالتناقض، وتتميز أيضا عن الوسائل الأخرى بأنها وسيلة سمعية بصرية حيث تجذب العين والأذن، كما أنه لا يرسل صورة فقط إنما صورة متحركة بما فيها التغيرات التي تنعكس على الوجوه ويتميز عن المواد المطبوعة بتقديمه المادة في أنيتها [3]، إنه وسيلة اتصالية سمعية بصرية تعتمد على الصوت والصورة الملونة والمتحركة التي تدعم الرسالة التلفزيونية وتجعلها رسالة تعليمية وترفيهية وثقافية...الخ،فقد أكدت بعض البحوث أن 88% من المعلومات التي يحصل عليها الفرد تجمع بين الصوت والصورة والحركة واللون[4].

- **التكرار :** التلفزيون من أقدر وسائل الاتصال عموما على التكرار وإعادة الموضوع بأشكال متعددة، بحيث يظهر في كل مرة وكأنه موضوع جديد، وهذه الخاصية من أبرز عناصر التأثير لأن التكرار يفسح المجال أمام الأفراد من ذوي الثقافات البسيطة ليستوعبوا ما يقدم لهم من معلومات وأفكار، فالتلفزيون له القدرة على تكرار بعض موضوعاته وبأساليب مختلفة لمساعدة مشاهديه خاصة الأطفال منهم على ترسيخ معلوماتهم والاحتفاظ بها في أطول مدة زمنية ممكنة.

- **القدرة على مخاطبة المشاهدين بشكل مباشر على اختلاف مستوياتهم العلمية والثقافية**:إن أهم التحسينات التي طرأت على برامج التلفزيون في مختلف أنحاء العالم، قدرة المشاهد على الاتصال المباشرة بمقدم برنامج ما، سواء أكان البرنامج علميا أم صحيا أم تربويا أم ترفيهيا، وطرح ما يشاء من أسئلة التي يريد طرحها، وأخذ الإجابة الدقيقة من علماء وباحثين متعمقين في علومهم، ويكون ذلك على الهواء مباشرة، وذلك بالاتصال عن طريق الهاتف بالرقم المذكور على الشاشة. فتنوع

---

[1] – عبد الفتاح سيد ، أنت و التلفزيون ، وحدة ثقافة الطفل ، القاهرة ،1993 ، ص 11.

[2] – سهير جاد ، سامية أحمد ، البرامج الثقافية في الراديو والتلفزيون ، دار الفكر للنشر ، مصر ، 1997، ص126.

[3] – طه عبد العاطي نجم ، الاتصال الجماهيري ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ،1998 ، ص24.

[4] – عدلي عاطف، الاتصال والرأي العام، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993، ص 175.

البرامج التلفزيونية يساهم في إرضاء أذواق جميع المشاهدين وتحقق رضا عاما في عرضها للبرامج المختلفة التي تنسجم مع أبناء المجتمع، وبين المثقفين والمتعلمين، أو بين الأميين وذوي العلم المحدود.[1]

- **سهولة اقتنائه في المنزل وتوفيره للجهد والوقت والمال** : يرى الفرد في التلفزيون جهازا يوفر عليه المال الذي يصرفه في كل مرة يود فيها مشاهدة أحد الأفلام أو حين يسعى إلى البحث عن مادة تشغل وقت فراغه وتسليه، فتنوع القنوات وموجات البث، باتت تعطيه أكبر قدر ممكن في اختيار البرامج التلفزيونية التي يريد مشاهدتها[2].

- **القدرة على نقل خبرات الأفراد والشعوب إلى جميع المشاهدين**: يمكن للفرد في أي بقعة في العالم أن يتعرف على ما يجري في بلاد العالم من أحداث واختراعات، ومعرفة العالم من حوله، من خلال المعرفة السياحية، وذلك عندما يعرض التلفزيون عادات الشعوب وأساليب حياتها، وينقل إليه أهم معالم الحضارة في كل بلد من البلدان؛ فقد استطاع مشاهدو التلفاز أن يكونوا ثقافة عامة حول كثير من الشعوب وطرائق حياتها، وهذا ما ساعد في إيجاد قدر من التفاهم والتعارف بين أبناء المجتمع الدولي.

- **قدرته على التشويق والإثارة**: بالنظر إلى القدرات الفنية الهائلة التي يوفرها التلفزيون كالقدرة على التقاط المشاهد المثيرة عن قرب وعن بعد، فهو يستطيع أن ينقل الأطفال والكبار إلى أماكن لا يمكنهم الوصول إليها، كالصعود إلى قمم الجبال والتجول في أعماق البحار والفضاء، حتى بعض الخدع التي توفرها كاميرا التلفزيون مثل بعض الأفلام الخيالية واللعاب السحرية التي فيها بعض الخدع،كل هذه الأمور تجعل من التلفزيون أداة تشويق وإثارة عند المشاهد في متابعة المشهد والوقوف على تفاصيله المتتابعة[3].

في النهاية نستطيع القول إن التلفزيون وسيلة إعلامية متميزة لأنها تجمع بين الصورة والصوت، فهي تسيطر على حاستين من حواس الفرد المشاهد، تسيطر على السمع والبصر، كما تربط بين المشاهد والأحداث التي تقع في المجتمع؛ فالتلفزيون ينقل الأحداث أثناء وقوعها بكل ما فيها من معاني وانفعالات، كما ينقل للمشاهدين المعلومات الجديدة في محيطهم وخارجه، ويوسع نظرتهم للعالم بطريقة مثيرة ومشوقة، ويحدث انفتاح ثقافي واسع ويعرض المشاكل الاجتماعية القائمة في المجتمع ويثير الوعي والإحساس بهذه المشاكل ويعطي دافعا ورغبة وحماسا للمساهمة في حلها كما يقوم بتحقيق الترابط بين أجزاء المجتمع والأمة؛ وفي هذا الصدد نشير إلى الترابط والتلاحم الذي يحدث للمجتمع الجزائري أثناء الأزمات الطبيعية التي تصيبه على سبيل المثال فيضانات وزلزال

---

[1] - محي الدين عبد العليم ، فنون الإعلام وتكنولوجيا الاتصال مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ،2006،ص 83

[2]- عبد الرحمان عزي وآخرون، قضايا الإعلام، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994، ص99.

[3]- أسامة طاهر كبارة، برامج التلفزيون والتنشئة التربوية والاجتماعية للأطفال ، دار النهضة العربية ، بيروت، 2003، ص ص 107-109.

الجزائر، وكذا فيضان غرداية أو الأزمات التي تصيب دولا أخرى في العالم من خلال حصص التليطون التي تبثها التلفزة الجزائرية.

4-بعض النماذج من البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال:

تُثير البرامج المُعدة للأطفال كثيراً من المناقشات والسجالات بين القائمين والمُهتمين بالشأن الإعلامي، وذلك نظراً للأهمية التربوية التي ينبغي أن تتركها هذه البرامج في نفوس الأطفال، وتُساهم من جانبها في تنشئتهم وإعدادهم للقيام بدورهم المطلوب في المُستقبل ومن بين هذه البرامج نذكر ما يأتي :

- **والت ديزني**: يعتبر إنتاج والت ديزني من أهم وأشهر البرامج التي خصصت لمشاهدة الأطفال في العالم، وبالنظر للنجاح الهائل والرواج الكبير الذي حققته هذه المؤسسة، فقد اعتبرها أحد الكتاب بأنه "ديزني فورد صناعة التسلية"، أما ماكس رافييتي فقد وصفه بالمعلم الأعظم في القرن، ويشير ريشارد سكيكل كاتب سير القصص البطولية لديزني إلى أنه في عام 1966 قدر عدد مشاهدي أفلام ديزني في مختلف أنحاء العالم بحوالي240 مليون شخص، كما شاهد 100 مليون إنسان عرضا من عروض ديزني كل أسبوع، وقرأ 800 مليون إنسان كتابا أو مجلة لديزني واستمع 50 مليون أو رقصوا على موسيقى أو تسجيلات ديزني، وقرأ 150 مليون مسلسلة كوميدية لديزني، ففي كل الهزليات يستخدم ديزني الصبيانية والبراءة لتغطية النسيج المتشابك من المصالح الذي يؤلف نظاما محتويا من الوجهة الاجتماعية والتاريخية متجسد في الواقع الملموس.

-**برنامج روجررز نيبور هود**: يعتبر هذا البرنامج من البرامج التي اعتمدت لتعليم الأطفال الأصول الاجتماعية الإيجابية وصولا إلى علاقة أفضل بين الإنسان وأخيه الإنسان، وتدل الدراسات أن هذا البرنامج قد 1224 تدعيما إيجابيا في مقابل67 فقر عقاب متعلق بالتصرف بين البشر، كما دلت أنه بعد كل مشاهدة مكثفة للبرنامج، ظهر تعاطف وتعاون وحسن لقاء ومحادثة والتصرف بين الأطفال المشاهدين تفوق نسبتها أي نسبة أخرى.

- **برنامج سيزام ستيرت** (sesame street): تعرضه حوالي 163 محطة تلفزيونية محلية في الولايات المتحدة وخلال 6 أشهر، ويركز البرنامج على الأطفال مابين سن 3 إلى5 سنوات، وينتمي أغلب هؤلاء الأطفال إلى الطبقات الاجتماعية المحتاجة، إضافة إلى نسبة جيدة من أطفال الطبقة الوسطى، وتدور مواضيع هذا البرنامج حول اللغة والصحة والحساب والمحدثة في أصولها ألولية وفي التعامل الاجتماعي السليم بين الأفراد إضافة إلى الشخصيات المحببة في التلفزيون لإبراز بعض المشاهد التي تدفع الأطفال إلى الاقتداء بها.[1]

[1] - أسامة ظافر كبارة، مرجع سابق، ص ص161- 164.

- **برامج قناة طيور الجنة** : تقدم القناة أفضل البرامج التربوية والعلمية والترفيهية والأناشيد، التي تلائم الأطفال وجميع أفراد الأسرة. تهدف برامج قناة طيور الجنة إلى تلبية احتياجات الطفل العربي والطفل المسلم المختلفة.

من أهم برامج قناة طيور الجنة: نشرة أخبار الدار، وبرنامج قالت لي العصفورة، وبرنامج على الهوى سواء، كذلك برنامج منبر أحباب الله وصوت كنز الذي تم عرضه مؤخرا.

- **برامج قناة سبيستون (spacetoon)**:وهي برامج ثقافية وترفيهية وتعليمية ورياضية وتاريخية ونذكر منها: أكشن (كوكب الإثارة والغموض)، ومغامرات (كوكب الخيال والتشويق)، رياضة (كوكب التحدي والقوة)، زمردة (كوكب للبنات فقط)، بونبون (كوكب الأبطال الكبار)، تاريخ (كوكب من قديم لزمان)، وعلوم (كوكب الاكتشاف والمعرفة)، أبجد (كوكب للأفلام والحروف)، كوميديا (الكوكب الضاحك)، أفلام (كوكب من كل الألوان).

- **برامج قناة** mbc 3 : من أهم برامجها المسلسلات الكرتونية وبعض الأغاني والصور، وشعار mbc 3، وقد تبث القناة المسلسلات الكرتونية الشهيرة الناطقة باللغة العربية ومن بين تلك المسلسلات هي: يوغي، أبطال النينجا، مغامرات جاكي شان، محارب النت، ميقامان، فتيات القوة.

وفي دراسة أُجريت سنة 1988 على مجموعة الدول العربية وهي: مصر، العراق، الأردن، جيبوتي، الإمارات العربية المُتحدة، اليمن الجنوبي، السودان، موريتانيا، البحرين، سوريا، الصومال، قطر، السعودية، تبين أن عدد برامج الأطفال المعروضة يتراوح بين برنامج واحد وأكثر من 30 برنامجاً في الأسبوع[1].

ومن خلال هذا العرض يتضح بأن هذه البرامج تقوم بتوجيه الطفل إلى الأنماط السلوكية المقبولة اجتماعيا، وتنمية قدراته العقلية ومعلوماته وتنشيط مداركه، وكذا تسلية الأطفال والترفيه عنهم وتنمية الروح الوطنية عندهم، وتطوير العالم الذاتي في نفسية الطفل مع تأكيد ارتباطه بالعالم من حوله، وتنمية المهارات اليدوية للأطفال وتدريب الذاكرة وقوة الانتباه عند الأطفال وإشباع نفسيتهم.

5- بعض الاتجاهات النظرية الخاصة بتأثير التلفزيون على الأطفال:

وجد الباحثون أن التلفزيون له تأثير كبير في انفعالات المشاهد وفي سلوكياته،كما يؤثر في قيم المشاهد وعاداته وأخلاقياته، في حياته الأسرية والاجتماعية، فمن خلال هذا توصل بعض الباحثين لعدة نظريات لهذه الظاهرة، فنحاول هنا أن نذكر بعض النظريات منها:

[1] - نفس المرجع السابق ، ص 167 .

- **نظرية الاتجاه السائد**: نقصد بالاتجاه السائد التجانس بين الأفراد ذو درجة الكثافة الواحدة في اكتساب الخصائص الثقافية المشتركة للمجتمع التي يقدمها التلفزيون كقناة ثقافية حديثة والصور التي يراها، وبالتالي يمكن الكشف عن التباين في إدراك العالم الخارج، وبين الذين يشاهدون بدرجة أقل وبين الذين يشاهدون بكثافة كبيرة؛ وبالتالي فإن الاتجاه السائد عبارة عن نسيج من المعتقدات والممارسات التي يقدمها التلفزيون في صور مختلفة ويتوحد معها كثيفو المشاهدة، ولا تظهر بينهم فروق كبيرة في اكتساب هذه الصور أو الأفكار باختلاف خصائصهم الاجتماعية أو السياسية، وبالتالي فإن الاتجاه السائد يشير إلى السيطرة التلفزيونية في غرس الصور والأفكار بشكل يجعل الفوارق أو الاختلافات تقل أو تختفي بين الجماعات ذات الخصائص المتباينة.

- **نظرية النمذجة** : ومؤدّى هذه النظرية أن الطفل عندما يتعلم عن طريق المشاهدة، فإنه ينتج سلوك على أساس ما يشاهده، وأن الطفل يقلد الذي يشبهه والأقرب إليه إذا كلما إزداد تشابه النموذج مع المشاهد "المقلد" ازدادت نسبة تقمص النموذج.

ولهذه النظرية أسس تقوم عليها؛ ترى هذه النظرية أن الأطفال يتعلمون من خلال ما يشاهدونه، وأنهم عندما يواجهون ظرفا مناسبا فيما بعد، يحاولون تطبيق ما شاهدوه على الشاشة.

- **نظرية التعلم والتقليد:** الباحث الأكثر تحمسا لهذه النظرية هو بندورا الذي ادعى بأن أفضل طريقة لتعليم الأطفال وتلقينهم التصرفات الصحيحة، هو أن تعرض أمامهم التصرف المطلوب كنموذج للتقليد، من خلال العقاب والثواب. فمثال ذلك إن تعرض بكثرة للعنف قد يؤدي في كثير من الأحيان إلى تقليد العنف وتعلمه من قبل المشاهدين، فالأطفال الذين يتعرضون لمضامين عنيفة التي تظهر بها العنف كأمر صحيح ومرغوب، يتعلمون به التصرف بعنف خصوصا عند تعلقهم بشخصية معينة، مثل شخصية البطل فيحاولون تقليده، بينما الأطفال الذين يتعرضون لمضامين يكون فيها العنف أمر غير مقبول ويجب العقاب لمستخدميه، يتعلمون رفض مثل تلك التصرفات العنيف[1].

- **نظرية الاستثارة** :يعد "اليونارد بيركو ويتز" عالم النفس الاجتماعي أول من قدم الإطار العالم لنظرية الاستثارة "الحافز"، وترى هذه النظرية أن هناك دراسات عديدة في الاتصال وعلم النفس تشير إلى أن الأطفال تحدث لهم تغيرات سيكولوجية حيث تتم استثارتهم عاطفيا، وربما من خلال محتوى الاتصال الجماهيري الذي يتسم بالإثارة "كارتفاع نبضات القلب، ويحدث احمرار البشرة وذرف الدموع"، ويعتقد عدد كبير من علماء السلوك أنه حين تحدث الاستثارة العاطفية بهذه الطريقة، فإنها تؤثر فيما هو أكبر من مجرد الاستجابة لمحتوى الرسائل، وهذه الاستثارة لا تحدث

---

[1] – محمد عوض ، الأب الثالث والاطفال – الاتجاهات النظرية لتأثيرات التالفزيون على الأطفال ، دار الكتايب الحديث ، الكويت، 2000، ص ص11-18

من التعرض للعنف في وسائل الإعلام وخاصة التلفزيون فقط وإنما يمكن أن تحدث من التعرض للبرامج الفكاهية أو الدراما الرومانسية كذلك فإن أثر الاستثارة ليس بالضرورة أن يكون سلبيا وإنما يمكن أن يكون مفيدا اجتماعيا.

- **نظرية التطهير والتنفيس** :ترجع أصول هذه النظرية إلى الفيلسوف اليوناني "أرسطو"، وتفترض هذه النظرية أن الدراما وسيلة هامة للتنفيس عن الهموم، والمخاوف والضغوطات والأحزان. ويعد فيشاخ أبرز المؤيدين لمفهوم التطهير، ويرى بأن مشاهدة التلفاز تزود الأطفال بخبرة بديلة، ويمثل ذلك وسيلة غير ضارة لتهدئة مشاعرهم من العدوان أو الإحباط، فمشاهدة العنف على سبيل المثال تؤدي إلى خفض حاجة الطفل إلى الانخراط في أعمال عدوانية حقيقية، أي أن سلوك العدواني للشخصيات في مسلسلات الجريمة، وأفلام العنف، يمكن أن تكون نوعا من التنفيس عن إحباطات متراكمة لدى الطفل المشاهد، فتقلل احتمالات السلوك العدواني لديه. [1]

6- تعريف الأسرة :

تنوعت وتعددت التعاريف الخاصة بالأسرة، وذلك حسب المنطلقات الخلفية للعلماء، والمناهج وطرق البحث التي يعتمد في التحليل وعلاج المشكلات، ومن أهم هذه التعاريف نذكر ما يلي :

- **تعريف وستر مارك**: يرى بأن الأسرة تجمع طبيعي بين أشخاص جمعتهم روابط فألفوا وحدة معنوية ومادية، وهي أصغر الوحدات الاجتماعية التي يعرفها المجتمع الإنسانية[2].

- **تعريف ماكيفر** : يعرفها بأنها وحدة مثالية تتشكل من رجل وامرأة تصل بينهما علاقات معنوية متماسكة مع الأطفال والأقارب، في حين وجودها يكون مستندا على الدوافع الغريزية، والمصالح المتبادلة، والشعور المشترك الذي يتناسب مع تطلعات وآمال أفرادها[3].

- **تعريف بارسونز** : يقول عنها بأنها نسق اجتماعي لأنها هي التي تربط البناء الاجتماعي بالشخصية، فالقيم والأدوار عناصر اجتماعية تنظم العلاقات داخل البناء، وتؤكد هذه العناصر علاقة التداخل والتفاعل بين الشخصية والبناء الاجتماعي[4].

ومن خلال التعاريف السابقة يتضح بأن الأسرة من الناحية السوسيولوجية تعني معيشة رجل وامرأة أو أكثر معا على أساس الدخول في علاقات جنسية يقرها المجتمع، وما يترتب على ذلك من حقوق وواجبات كرعاية الأطفال وتربيتهم، أولئك الذين يأتون نتيجة لهذه العلاقات[1].

---

[1] - حسن عماد مكاوي ، ليلى حسن السيد ، الاتصال و نظرياته المعاصرة ، دار المضرية اللبنانية ، القاهرة ، 2001 ، ص 360 .

[2]- عبد القادر القصير ، الأسرة المتغيرة في مجتمع المدينة العربية ، دار النهضة العربية ، 1999 ،ص 35.

[3]- عبد الباسط محمد حسن ، علم الاجتماع الصناعي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ، 1970 ، ص 551.

[4] -فرج محمد سعيد ، البناء الاجتماعي والشخصية، دار المعرفة الجامعية ،الإسكندرية ،2001 ص 246.

ومن هنا تصبح الأسرة منظمة اجتماعية تتكون من أفراد يرتبطون ببعضهم بـروابط اجتماعيـة وأخلاقية ودموية وروحية، وهذه الروابط تجعل الأسرة تتمتـع بأنظمـة وعلاقـات وطقـوس سـلوكية متطورة يقرها المجتمع ويبرر وجودها.

وللأسرة اليوم مكانة بارزة في المجتمع، بل في الركن الأساسي في كيان المجتمـع الحـديث، وهـي البيئة التي يولد فيها الطفل وينمو ويكبر، حتى يدرك شؤون الحياة. هـي الـتي تتـولى رعايتـه والعنايـة بشؤونه من النواحي الجسمية والنفسية والاجتماعية، فهي أول وسـط يلقـن الطفـل اللغـة والعـادات والتقاليد وآداب السلوك وقواعد الدين والعـرف، أي أنهـا تقـوم بـأخطر وظيفـة، ألا وهـي التنشـئة الاجتماعية[2].

7- تعريف التنشئة الأسرية :

- لغة :يعرفها أبو القاسم الأصفهاني، نشأ، النشء والنشأة إحداث الشيء وتربية، وقوله تعالى :**(ولقد علمتم النشأة الأولى)** (سورة الواقعة، الآية: 62).

ويقال نشأة فلان، والناشئ، يراد به الشاب والإنشاء، هو إيجاد الشيء وتربيته [3].

تعتبر لفظة التنشئة أو التطبيع من أهم العناصر الاجتماعية التربوية بل إن لفظة التنشئة في المفهوم التربوي هي صلب التربية.

- اصطلاحا : فالتربية هي التنشئة والتنمية، وهذه الصلة الوثيقة بين المرادفين التربية والتنشئة تعطي أهمية بالغة للتنشئة الاجتماعية في العملية التعليمية.

فالتنشئة الأسرية هنا هي تربية الطفل وتعليمه، وتوجيهه وتثقيفه، والإشراف على سلوكه من طرف أسرته، وتعويده على الأخذ بعادات تلك الجماعة وتقاليدها وأعرافها والخضوع لمعاييرها وقيمها.

وهكذا يتضح بأن التنشئة الأسرية هي العملية التي تقوم بها الأسرة، لتكسب الطفل المعرفة الاجتماعية والاتجاهات التي يقبلها المجتمع، فالأسرة هي التي تقوم بغرس مجموعة من التوجهات والعادات والقيم والأنماط السلوكية في شخصية الطفل عن طريق أساليب التنشئة الأسرية المختلفة، فيكتسب الطفل من خلال أسرته المعرفة والمهارات والإمكانات التي تجعله بصورة عامة عضو قادرا على الاندماج في مجتمعه.

[1]- محمد أحمد بيومي ، أسس موضوعات علم الاجتماع، دار المعرفة الجمعية ، الإسكندرية ، 2001 ، ص 449.

[2]- مصطفى الخشاب ، دراسات في علم الاجتماع العائلي ، دار النهضة العربية، بيروت ، ،1981 ص 86.

3 -زكريا الشربيني ، يسرية صادق ، تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملة ومواجهة مشكلات ، دار العربي ، القاهرة ،2001 ، ص18.

8- أساليب التنشئة الأسرية :

تعني أنماط التفاعل بين الوالدين والأطفال، مما يجعل الطفل يدرك من خلال معاملة والديه له أنهما يمنحانه الحب والعطف والتقدير والاهتمام ويشعرانه بالدفء الأسري، أو أنهما يمنحانه الحقد والكراهية والبغضاء ويجعلانه يشعر بالرفض والتعاسة[1]،ومن أهم هذه الأساليب نذكر مايأتي :

- **المساندة العاطفية**: العلاقة الأسرية التي تمتاز بإقامة علاقات عاطفية تساعد على النمو السليم لشخصية الطفل، ولكن التهديد بالحرمان من قبل الوالدين نحو أبنائهم يساعد على تنشئتهم تنشئة غير سليمة؛ فالطفل المحبوب يشعر بالثقة في نفسه وفي الآخرين، وينظر إلى الحياة نظرة متفائلة، ويتعامل مع الأمور بواقعية، في حين نجد أن كثيرا من الأطفال المكروهين عدوانيين، لا يثقون في أنفسهم أو غيرهم، وينظرون إلى الحياة نظرة عدائية[2]. فحرمان الطفل من عطف الأم أو الأب أو كلاهما، يعرض شخصيته للاضطراب، وتزداد مشاعر القلق لديه، ولا يقوى الطفل المحروم على تحمل أعباء الحياة ومتاعبها؛ فقد أوضحت بعض الدراسات أن الآباء السائدين عاطفيا لأبنائهم هم ديمقراطيون، ومتوافقون مع أنفسهم ومع المحيطين بهم، كما أنهم يشجعون أبناءهم على الاستقلال الذاتي، كما أنهم معتدلون في التحكم في النفس، ويختلف ذلك التحكم باختلاف مراحل عمر أبنائهم[3].

وما من شك في أن جو الديمقراطية إذا ما شاع في إرجاء الأسرة منذ قيامها، فإن شخصيات أبنائها وبناتها تترعرع في جو أقرب ما يكون للتلقائية والتفتح وسبر أغوار النفس التي تبدي ما بها من استعدادات كانت لتظل في طي الكمون لولا توفر الجو الديمقراطي للأسرة، فهذه الأسرة تنظر إلى أبنائها بموضوعية؛ ولكن بالرغم من أهمية المساندة العاطفية ومساهمتها في تنمية الطفل نفسيا واجتماعيا حتى لا يصل الطفل إلى درجة لا يحترم فيها القواعد والأنظمة فلا بد أن تقترن بأسلوب ضبط الوالدين.

- **أسلوب الضبط لدى الوالدين** : ويقصد به قدرة الوالدين على التدخل في الوقت المناسب حتى لا يصل الطفل إلى درجة التسيب ويكون ذلك إما بالإقناع أو العقاب البسيط.

ولقد أشار كل من "رولنز" و"توماس" (Rollins et Thomas) سنة 1975 إلى وجود نوعين من أساليب الضبط التي من الممكن أن يمارسها الوالدان في تعاملهم مع أبنائهم، ويتمثل الأسلوب الأول في

1- إقبال محمد بشير ، إقبال إبراهيم مخلوف وسلمى جمعة ، ديناميكية العلاقات الأسرية مكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية بدون سنة نشر، ص 64.

2- رمضان محمد القذافي، علم النفس النمو: الطفولة والمراهقة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية ، 1997، ص ص 135- 136

3- رشاد صالح دمنهوري، عباس محمد عوض، التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص 39ص 39

الاستقراء والذي يعتمد على المحاورة والمناقشة وإقناع الطفل وحثه على السلوك المقبول اجتماعيا، أما الأسلوب الثاني فيعتمد على إكراه الطفل وإجباره مستغلين في ذلك ضعف الطفل دون الاهتمام برغباته أو إقناعه في القيام بالسلوك الذي يرغبونه.

- **نمط العداء لدى الوالدين**: إن الطريقة التي يتربى بها الطفل، والقائمة على إثارة المخاوف وانعدام الأمن تؤدي إلى تعرض الأطفال إلى الاضطرابات النفسية والتأخر في نواحي النمو المختلفة. كما أن الأطفال قد يصادفهم سوء الحظ بأب عصبي أو أم عصبية حيث يقوم أحد الطرفين (الأب، الأم) بالتهاون حيث يجب التشدد وبالتساهل حين يجب الحزم، والقوة والعنف لأتفه الأسباب، وبكثير من الشكوى والتأنيب والسخرية، ويكون عقابه أقرب إلى الانتقام منه إلى الإصلاح والتهذيب والتأنيب. فالأطفال يحتاجون لسعة الصدر ولثبات في المعاملة والتضحية ولكنهم لا يجدون ما يحتاجون، وكل ما يجدونه جوا لا يساعد على المن والاستقرار[1]. وكلما كان الوالدان يتبعان العقاب يساعد ذلك على شعور الطفل بالإحباط ويتصرف بطرق عنيفة، ويفضي أسلوب العقاب ببساطة إلى جعل السلوك السيئ سريا إذ يوقف حدوثه أمام الأهل لكنه لا يردع بالإجمال ويصبح الأطفال خبراء في إخفاء سلوكهم السيئ أمام أهلهم[2]، لا بل أن الأهل قد يقولون: "لا تدعني أراك تفعل ذلك ثانية".

وإن التخوف من آثار العقاب والشروط التي يجب أن تراعى عند إيقاعه لا تمنع من إيقاعه أحيانا، فبعض الدراسات الحديثة أثبتت أن استخدام العقاب في ظروف مناسبة، كأن يكون في السلوك خطر على الطفل كالجري في الشوارع المزدحمة بالسيارات، واللعب بالأسلاك الكهربائية أو التهجم والعدوان على الآخرين...الخ وبالشدة الواجبة قد يترتب عليه حذف السلوك كلية[3].

- **تذبذب الوالدين**: يعتبر هذا الأسلوب أسلوبا خطيرا لأنه لا يساعد الطفل على معرفة الصواب من الخطأ والحق من الباطل، مما يزعزع ثقته بنفسه ويقلل من قدرته على التكيف الاجتماعي السليم، حيث يحس الطفل بأن والديه يعاملانه معاملة واحدة في الموقف الواحد من حيث استخدام أساليب الثواب والعقاب، فيمتلكه الإحساس بأن والديه ليس لهما نظاما ثابتا في معاملته واستجابتهما تعتمد على المزاج الشخصي، فمثلا تشجيع الابن على اختيار الأصدقاء ثم يعودان ويمنعانه من مصادقة أحد خوفا عليه من أصدقاء السوء، أو منع الطفل بالقيام بعمل يرغب فيه أحيانا والسماح له بالقيام بنفس العمل أحيانا أخرى.

---

[1] - رشاء صالح دمنهوري، عباس محمود محمد عوض، مرجع سابق، ص ص 50- 51

[2] - جيري وايكوف، بابارا بونل، التأديب من دون صراخ أو صفع، ترجمة مركز التعريب والبرمجة، دار العربية للعلوم، بيروت ،1999، ص ص 15- 16.

[3] - محمد عودة الريماوي، علم النفس الطفل، دار صفاء ،عمان، 1998، ص 231 .

- **الحماية الزائدة لدى الوالدين**: يلجأ بعض الآباء إلى المغالاة في رعاية الأبناء حيث يتدخلون في تفكير الطفل وحديثه ولعبه فيمنعونه من عمل هذا ولمس ذلك، ظنا منهم حفظه وحمايته من كل ضرر يمكن أن يلحق به، وبذلك لا تتاح فرصة للطفل لاختيار أنشطة أو علاقات بغير، وقد تتمثل في السماح له بكل الإشباعات وتدليله بإفراط وتشجيع الوالدين الاعتماد عليهما.

وقد يكون السبب لهذا الأسلوب أن يكون الطفل الأول أو الأخير، أو بسبب إصابته بمرض مزمن أو عاهة مستدامة أو في بعض المجتمعات تكون الحماية الزائدة للولد أكثر من البنت أو إن أنجبت الأم بعد عدة إجهاضات أو بعد ولادة صعبة [1].

وبهذه الحماية الزائدة تظهر بعض أنواع سوء التكيف الاجتماعي وعد م القدرة على تكوين علاقات اجتماعية لدى الأطفال، كما يغلب على سلوكهم الإهمال واللامبالاة.

- **تسلط الوالدين** : ويقصد به الأسلوب الذي يتبعه الوالدان في فرض الآداب والقواعد التي تتماشى مع مراحل عمر الطفل، وذلك بالنهي والتوبيخ[2]، فيتحكم الكثير من الآباء في الطفل ويشعرون بأنه لا حول ولا قوة بجانب سلطتهم وقوتهم، ويرغم الطفل على طاعة الوالد دون تفكير، وكذلك يقوم الكبار أحيانا بالسخرية من الأطفال وعجزهم، أو يلقبونهم بأسماء وألقاب تسيء إليهم وهذا ما يجعل الطفل غير اجتماعي بالواقع الذي يعيش فيه ودائما منطويا على نفسه.

- **روح السماح لدى الوالدين**: يعد روح السماح لدى الوالدين من العوامل التي تعوق دون نمو الطفل نموا اجتماعيا، والسبب في ذلك هو خلو العلاقة الزوجية من عنصري المحبة والعطف، مما يؤدي إلى المغالاة في العطف على الأطفال، أو وجود فراغ في حياة الأم نتيجة لأشغال الأب أو وفاته مما يؤدى بها إلى تحويل عطفها ومحبتها نحو أبنائها.

- **إهمال الوالدين** : إهمال الطفل من قبل والديه يفقده الإحساس بالأمن، ومن أشكال الإهمال عدم إنصات والديه إلى حديثه أو إهمال حاجاته الشخصية أو عدم توجيهه أم نصحه أو عدم مكافأته أو مدحه في حالة نجاحه[3]. ومن بين الأسباب التي تؤدي إلى إهمال الوالدين لأطفالهم حالات الطلاق مما يؤدي إلى عدم تمتعه بعناية والدته، وكذا خروج المرأة للعمل مما يجعلها تترك طفلها خلال ساعات العمل بمفرده في المنزل، أو تتركه للجيران أو عند مربية[4]، وهذا يعرض الطفل لأضرار تؤثر على تنشئة نموه.

---

[1] - مصطفى فهمي، الصحة النفسية في الأسرة والمدرسة والمجتمع، دار الثقافة، مصر، ط 2، 1997، ص 107 .

[2] - رشاء صالح دمنهوري ، عباس محمود عوض، مرجع سابق، ص 39.

[3] - رشاء صالح دمنهوري ، عباس محمود عوض، مرجع سابق، ص ص 55-56.

[4] - فؤاد بسيوني متولي، الأمومة والطفولة، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 1998، ص 13 .

- **نبذ الطفل** : ويأخذ مظاهر عديدة منها التهديد المستمر بالطرد والإذلال للطفل ومقارنته بالأطفال الآخرين وكثرة التحذيرات، وشعور الطفل بالنبذ يجعله يشعر بالعداء لكل من حوله وليس فقط لمصدر النبذ[1].

وقد أرجع كل من "جيلسون ونيوول" سبب نبذ الأم لطفلها على الصراعات المستمرة التي تحدث مع زوجها، أما بالنسبة للأب فيرجع ذلك النبذ إلى وجوده في أسرة غير منسجمة عائليا يسودها الصراع[2].

- **تفضيل طفل من أحد الجنسين** : يلجأ بعض الآباء إلى التفرقة بين الأولاد في المعاملة وعدم المساواة بينهم بسبب الجنس أو السن أو ترتيبه أو لأي سبب آخر. وهذا الأسلوب يسيء إلى تنشئة الطفل حيث يزرع الحقد في نفس الطفل المغلوب على أمره، ويجعل من الطفل المفضل والمدلل إنسانا أنانيا ومغرورا ومتسلطا.

- **اختلاف طريقة التربية للوالدين** : كأن يؤمن أحد الوالدين بالطريقة الحديثة في التربية، بينما يؤمن الآخر بالطريقة التقليدية، أي التربية بين الصرامة والشدة ويعتقد كل واحد منها أن رأيه هو الأصوب، وأسلوبه هو الأفضل في رعاية الأبناء وتربيتهم، فلا يعرف الأطفال كيف يتصرفون معهم ومع أي منهم يتجاوبون، وهذا ما يؤدي إلى توسيع الشرخ بين الطرفين بحيث يفقدان كل التعاون بينهما واتفاق في تنشئة الأبناء وتربيتهم[3]، وهذا سببا رئيسيا لهدم دعائم الأسرة.

- **محاولة كسب الأطفال في جانب أحد الوالدين**: ويتمثل ذلك في استخدام أحد الطرفين (الأب أو الأم) أسلوبا لضم الأطفال إلى جانبه كالعطاء والتدليل، ويتهاون معهم ويتساهل حيث يكسب رضاهم.

- **الاعتمادية**: وفيها يتربى الطفل على الاعتماد على غيره في قضاء حاجاته وإشباعها.

- **دفئ العلاقة بين الأم والطفل**: يبدو أن لهذا الأسلوب أهمية خاصة في تحديد كيفية إدراك الطفل لتصرفات الأم، فالعقاب البدني الذي يقع على الطفل من أم عطوفة تكون له عادة نتائج وآثار اجتماعية مرغوبة، عكس العقاب الذي يقع من أم تتسم علاقتها بالطفل بشيء من البرودة والذي يؤدي إلى عدوان موجه ضد المجتمع[4].

انطلاقا مما سبق يتضح بأن الأسرة تحتل مكانة هامة في تعاملها مع الطفل، ويظهر تأثير الأسرة من خلال أساليب معاملة الأبوين للطفل وهذه الأساليب تأخذ ثلاثة أشكال، قد تكون موجبة تتسم

1- إقبال بشير، إقبال إبراهيم مخلوف وسلمى جمعه، مرجع سابق، ص 79.

2- رشاد صالح دمنهوري، عباس محمود عوض، مرجع سابق، ص 52.

3- محمد عيد الرحيم عدس، تربية المراهقين، دار الفكر، مصر ، 2000، ص 83 .

4- رشاد صالح دمنهوري، عباس محمود عوض، مرجع سابق، ص ص 59- 60.

بالتقبل والشعور بالأمن والمديح والتشجيع ومنح الشقة والإجابة عن أسئلة الطفل ومشاركته وإعطائه الحرية والاستقلال، وقد تتخذ شكلا سالبا يركز على العقاب والإفراط في القسوة ويركز على التساهل والتسامح، وأحيانا تأخذ طابع التذبذب بين الأسلوبين السابقين وكثيرا ما يكون ذلك في صورة عدم اتساق بين الأب والأم في أسلوب معاملة الطفل.

وتوضح دراسة "ويليام وجون ماكود" أن التذبذب في أساليب معاملة الوالدين للطفل إنما يرتبط موجبا بجنوح الطفل في مراهقته وشبابه، ويعني هذا أن الأسرة هي المصدر الوحيد للحب والأمن والاستقرار وقد تكون في بعض الأحيان مصدر المشكلات التي تؤدي إلى اضطراب الأطفال[1].

وفي الأخير يمكن القول بأن الأسلوب المفضل في تنشئة الأسرية للطفل هو الأسلوب المعتدل، ينبغي على الآباء إيجاد نوع من التعادل والتوازن في تنشئة الأطفال دون تطرف إيجابي أو سلبي، فينبغي تحاشي القسوة الزائدة والتدليل المفرط، وكذا تجنب التذبذب بين الشدة واللين، حيث يكون هذا الأسلوب السوي مناسبا لسن الطفل والموقف الذي يعيش فيه فيساعد على بناء شخصيته ويقوي إرادته فيوجه صعوبات التكيف ويساعده على تنمية علاقات اجتماعية إيجابية بينه وبين المحيطين به.

9- تأثير البرامج الموجهة للأطفال على التنشئة الأسرية:

يعد التلفزيون ببرامجه المختلفة من أخطر مصادر الإعلام الموجهة للطفل، لما له من جاذبية خاصة للأطفال، فهو من الناحية العاطفية يجذبهم إليه بأساليب متعددة، فتارةً يقدم الأمان والطمأنينة من خلال إطار أليف من البرامج، وتارةً ثانية يقدم التغيير والإثارة والترقب، وتارةً ثالثة يُعد منفذاً للهرب من المشاغل اليومية بفنه الساحر وبقصصه الخيالية التي تتيح للطفل أن يطابق نفسه بعديد من الأبطال الخيالية، كذلك يقدم التلفزيون الجاذبية الكامنة في شخصياته، إذ يقدم هذه الشخصيات في أُلفة وود، وفي أوقات ومواعيد يومية.

ومن الطبيعي أن يترتب على هذه الجاذبية الخاصة لبرامج التلفزيون لدى الطفل أثر واضح على شخصيته. وهذا الأثر هو ثمرة التفاعل الواقعي الحيوي بين خصائص التلفزيون وخصائص مُشاهديه، فأثر التلفزيون على أي طفل هو محصلة القوى التي أثرت عليه قبل مشاهدة البرامج التلفزيونية ولا تزال تُؤثر فيه عند المشاهدة وبعدها، ولذلك يجب أن يتوقع الآباء اختلاف أثر أي برنامج يعرضه التلفزيون باختلاف الأطفال الذين يشاهدونه.

[1]- سلوى محمد عبد الباقي، آفاق جديدة في علم النفس الاجتماعي، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية ، 2000، ص 39.

فقد غير التلفزيون في حياة الأطفال، كما غير عادات الأسرة، كما أن للتلفزيون أثر على حياة الطفل المدرسية، حيث أن الدراسات أشارت إلى أن نسبة 69%من تلاميذ المدارس كانوا يُنجزون واجباتهم المدرسية قبل مشاهدة التلفزيون، و8% كانوا يُنجزونها بين البرامج المختلفة، و02%كانوا ينجزونها أثناء مشاهدتهم للتلفزيون[1]، كما يُنمي التلفزيون الجانب الاجتماعي في الطفل بمشاركته لأفراد الأسرة وتبادل أطراف الحديث معهم عند مشاهدته للبرامج الموجهة له. خاصة عندما تكون أساليب التنشئة الأسرية لطفل جيدة، عكس الأساليب غير سوية التي تترك البرامج التلفزيونية تشغل وقت الأطفال، وتبعدهم عن ممارسة هواياتهم في القراءة واللعب والجلوس والحوار مع أفراد الأسرة، وهذا ما تأكده الباحثة الكندية "ك.تاجرت" حيث تقول بأن التلفزيون لا يُقرب بين أعضاء الأسرة، حيث تبددت الساعات التي كانت تقضيها الأسرة في تبادل الخبرات والأفكار والآراء لأنها أصبحت ساعات الذروة لمشاهدة التلفزيون.[2]

كما تساعد هذه البرامج الآباء في تُوسيع خبرات أطفالهم لأنها مصدر من مصادر المعرفة التي تمد المشاهد الصغير بالقيم المعرفية والسلوكية، وتنقل له الثقافة والمعرفة والعلم من خلال الوظائف التي يقوم بها هذا الجهاز وهي التوجيه والتثقيف والتعليم والترفيه، وخاصة إذا كانت هناك رقابة وتوجيه للطفل من طرف الأسرة وتحديد مدة المشاهدة وكذا انتقاء البرامج الجيدة له، كالبرامج الثقافية والاجتماعية والدينية والترفيهية المختلفة، التي تستطيع أن تساهم بدورها الفعال في إحداث ما تتطلع إليه الأسرة وتنشده من تغيرات اجتماعية وثقافية وتكنولوجية.

فعدم تحديد البرامج للأطفال وتركهم أمام التلفزيون لساعات طويلة بدون رقابة أسرية، قد يُهدد صحتهم البدنية والعقلية ويُؤثر على حواسهم البصرية والسمعية، ويحد من حركتهم ويُؤدي إلى الكسل واللامبالاة بعامل الوقت والأرق والقلق، والشرود الذهني، وقد يتعدى ذلك إلى اضطراب أوقات الفراغ والتسلية والنوم ونظام الحياة اليومية.

فالبرامج التلفزيونية السيئة تؤدي بالطفل إلى المحاكاة والتقليد والتحلل من القيم، كما أن ما يسمعه الطفل من ألفاظ عامية وكلمات سوقية خلال عرض هذه البرامج تُؤثر في لغته العربية ومفرداته اللغوية. والأخطر من ذلك أن عقول الأطفال وإمكاناتهم الفكرية محدودة وشديدة الحساسية والاستعداد للتأثر بما ترى وتسمع، وتقليد ما يعرض من قيم، أصبحت تُزاحم قيم الأسرة، بحيث تفرض البرامج التلفزيونية على الأسرة باعتبارها من أهم مؤسسات التنشئة وظائف ومهام جديدة تتعلق بنمو الطفل الاجتماعي.

---

[1] – إبراهيم ياسين الخطيب وآخرون ، أثر وسائل الإعلام على الطفل ، دار الثقافة ، الأردن ، 2001 ، ص ص 37 – 38 .

[2] – صالح ذياب هندي ، أثر وسائل الإعلام على الطفل ، دار الفكر ، الأردن ، ط1 ، 2008 ، ص ص 58 – 59.

إن القيم التقليدية التي تبثها الأسرة في الأطفال أخذت في الضمور والاضمحلال لتحـل محلـها قيم تلفزيونية مشتقة من أفلام رعاة البقر ومسلسلات العنف وتمثيلات الجنس والجريمـة، وهـي دائـرة ضخمة من الآثار الوخيمة ذات الحلقات المتصلة، يضعها التلفزيون كل يوم ويتشبع بها أفراد الأسـرة خاصة الأطفال، وقيم البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال ذات كم هائل بأحجام شتى بدون هويـة، إذ تتوالى الأفلام الكرتونية العنيفة والمترجمة والموسيقى ..... الخ، وتؤثر على سلوكات الطفـل فهـو يحفظ الأغاني ويُردد الشعارات ويتأثر بكثـرة مـا يُشـاهده مـن أفـلام العنـف والجريمـة، خاصـةً وأن الأطفال في سن مبكرة لديهم القدرة على تقليد أبطال الروايات المعروضة والتعاطف مع شخصـياتها مما يُؤدي بهم في النهاية إلى الانحراف أو التعرض له، ومن هنا ترسخ في نفوس الأطفال وتسود بيـنهم قيم غريبة، تتنافى تماماً مع قيم الأسرة.

والمعروف أن الطفل يكون مشدوداً بالصور التي يراها، وإن كان يخفف من هـذا التـأثير أحيانـاً الشعور بالدفء العـائلي، ووجـود أشـخاص كبـار، ويشـعر الطفـل بـالفزع مـن المخـاوف والظـلام والوحدة والمواقف الرهيبة والنهايات التعيسة والأحكام الظالمة، ومما لا شك فيـه أن الفـزع يُـؤدي إلى القلق والكابوس والنوم المُتقطع والأحلام المُخيفة. ويقول "ستيفن بانا" وهـو طبيـب نفسـي وأسـتاذ بجامعة كولومبيا: "إن انحراف الأحداث يرجع أساساً إلى اضطرابات عاطفية ونفسية".[1]

خاتمة:

وفي الختام يتضح بأن البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال تروج لأشكال من التنشئة المُوازيـة التي تُلحق ضرراً بدور مؤسسات التنشئة، فقد ذكر "ستيفن هوايت" في مقال نشره في مجلـة Horizon أن التلفزيون يُشوش على عملية التربية التي تقوم بها الأسر، ويشـاركه في الـرأي "السـيد هايـاكوا"، ويؤكد بأن وظيفة التربية تقوم أساساً على شـحن الـذهن وترقيـة العقـل، ولكـن التلفزيـون يطمـس ذلك، وينحو بالطفل نحو الانفعال واتخاذ القرارات غير العقلانية، على نحـو مـا يـرد في الـبرامج مـن انحراف خلقي وهبـوط في الـذوق وإسـراف في المظـاهر الاسـتهلاكية علـى حسـاب الجـوهر والقـيم الخلقية[2].

وهكذا نجد أن للبرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال تأثيراً إيجابياً على نمو الطفـل وشخصـيته، داخل الأسرة وأن تأثيرها السلبي ثابت لا ينبغي أن نقلل من خطرها، وأن تركيز هـذه الـبرامج علـى العنف والرعب يتنافى مع القيم الأسرية .ومن واجب الأسرة أن تحمـي أطفالهـا مـن هـذه الأضـرار بتقديم أساليب التنشئة السوية للطفل مع مراعاة عـدم تتعـارض هـذه الأسـاليب مـع قـيم الـبرامج التلفزيونية الموجهة للطفل.

---

[1] – نفس المرجع ، ص ص 60– 61.

[2] – نفس المرجع السابق ، ص 62.

قائمة المراجع :

1- إبراهيم ياسين الخطيب وآخرون، أثر وسائل الإعلام على الطفل، دار الثقافة، الأردن، 2001.

2 - أسامة طاهر كبارة، برامج التلفزيون والتنشئة التربوية والاجتماعية للأطفال، دار النهضة العربية، بيروت، 2003.

3- إقبال محمد بشير، إقبال إبراهيم مخلوف وسلمى جمعة،ديناميكية العلاقات الأسرية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ب دون سنة نشر.

4- إيناس السيد محمد ناسه، الإعلام المرئي وتنمية ذكاءات الطفل العربي، دار الفكر، الأردن، 2009

5 - جيري وايكوف، بابارا بونل، التأديب من دون صراخ أو صفع، ترجمة مركز التعريب والبرمجة، دار العربية للعلوم، بيروت،1999.

6- حسن عماد مكاوي، ليلى حسن السيد، الاتصال ونظرياته المعاصرة، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2001.

7- خليل عبد الرحمان المعايطة، علم النفس الاجتماعي، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، 2000

8- رشاد صالح دمنهوري، عباس محمد عوض، التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية، 1995.

9- رمصان محمد القذافي، علم النفس النمو الطفولة والمراهقة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1997.

10 - زكريا الشربيني، يسرية صادق، تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملة ومواجهة مشكلات، دار العربي، القاهرة،2001.

11- سلوى محمد عبد الباقي، آفاق جديدة في علم النفس الاجتماعي، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2000.

12- سهير جاد، سامية أحمد، البرامج الثقافية في الراديو والتلفزيون، دار الفكر للنشر، مصر، 1997.

13- صالح ذياب هندي، أثر وسائل الإعلام على الطفل، دار الفكر، الأردن، ط1، 2008

14- طه عبد العاطي نجم، الاتصال الجماهيري، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،1998.

15- عبد الباسط محمد حسن، علم الإجتماع الصناعي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1970.

16 - عبد الرحمان عزي وآخرون، قضايا الإعلام، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994.

17- عبد الفتاح سيد، أنت والتلفزيون، وحدة ثقافة الطفل، القاهرة،1993.

18- عبد القادر القصير، الأسرة المتغيرة في مجتمع المدينة العربية، دار النهضة العربية،بيروت، 1999.

19- عدلي عاطف، الاتصال والرأي العام، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993.
20- فرج محمد سعيد، البناء الاجتماعي والشخصية، دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية،2001.
21 - فضيل دليو، مدخل إلى الاتصال الجماهيري، مخبر علم الاجتماع الاتصال، جامعة منتوري، قسنطينة، 2003
22- فؤاد بسيوني متولي، الأمومة والطفولة، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 1998،..
23- كرم شبلي، معجم المصطلحات الإعلامية، دار الجيل، بيروت، ط2، 1994.
24- محمد أحمد بيومي، أسس موضوعات علم الاجتماع، دار المعرفة الجمعية، الإسكندرية، 2001.
25- محمد عوض، الأب الثالث والأطفال - الاتجاهات النظرية لتأثيرات التلفزيون على الأطفال، دار الكتاب الحديث، الكويت،2000.
26- مصطفى الخشاب، دراسات في علم الإجماع العائلي، دار النهضة العربية، بيروت،1981.
27- مصطفى فهمي، الصحة النفسية في الأسرة والمدرسة والمجتمع، دار الثقافة، مصر، ط 2، 1997.
28- محي الدين عبد العليم، فنون الإعلام وتكنولوجيا الاتصال مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 2006.

Job Satisfaction Among Medical Laboratory Technologists in King Hussein Medical Center (K.H.M.C)

Samar .F. AL-Zaben

Prince Imman for research and laboratory science

Abstract:

This paper investigates overall job satisfaction (J.S) with its eight aspects of the job namely: management, organizational structure, work itself, co-workers, workload, promotion, working conditions, and payment and benefits, among medical laboratory technologists (M.L.T's) in King Hussein Medical Center (K.H.M.C).

The study also aims to examine the effect of some variables such as: sex, age, experience and education level on job satisfaction.

Data were collected by questionnaire distributed to our sample which is 46 technologists. The results showed that overall job satisfaction of respondents was high, and there were differences between eight aspects of the job satisfaction level, ranked from up to down as follow: co-workers, work itself, promotion, organizational structure, management, workload, working conditions, and payment and benefits). The results also revealed that sex, age, experience and education level affects job satisfaction

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى دراسة الرضا الوظيفي الشامل من حيث ثمانية جوانب للعمل وهي : الإدارة، الهيكل التنظيمي، طبيعة العمل، زملاء العمل ، عبء العمل ، الترقية، ظروف العمل و الحوافر لدى تقني المختبرات الطبية بالمركز الطبي الملك حسين بالأردن.

وتهدف الدراسة أيضا إلى دراسة تأثير بعض المتغيرات مثل : الجنس والعمر والخبرة ومستوى التعليم على الرضا الوظيفي.

وقد تم جمع البيانات عن طريق استبيان وزع على عينة لدينا والتي تبلغ 46 من التقنيين. أظهرت النتائج أن الرضا الوظيفي العام من المستجوبين كان مرتفعا ، وكانت هناك اختلافات بين ثمانية جوانب مهمة على مستوى الارتياح ، وحتى من المرتبة أسفل على النحو التالي : زملاء العمل ، والعمل نفسها ، والترقية، والهيكل التنظيمي ، والإدارة ، وعبء العمل ، والعمل الشروط و الحوافز). وأظهرت النتائج أيضا أن المتغيرات التالية : الجنس والعمر والخبرة ومستوى التعليم تؤثر على الرضا الوظيفي.

Introduction:

In the era of globalization and increment of intensive competition, organizations in different states become more concerned about increasing productivity and utilizing resources (including worker) effectively by considering and addressing the factors that compromise their job satisfaction [1].

Job satisfaction of employees has been considered to be an important factor affecting productivity, so examining the issue of J.S has become a key issue. Job satisfaction is defined as how people feel about their jobs and job components [2].

The present issue is deemed as relevant and interested to all practitioners in the field of public health due to many reasons such as the importance of health in an organization to employees, because it is considered as a vital element of J.S, more over, employees provide their services to patients in a highly stressful environment.

Recent studies have shown a direct correlation between staff satisfaction and patient satisfaction in health care organizations[3]. And previous studies also have shown that a major cause of turnover among health care providers is J.S [4,5]. It is also points to specific determinants and correlates of job satisfaction and productivity.

Other research studies, have established that dissatisfaction with one's job results in higher employee turnover [6-8], absenteeism [9], tardiness, and grievances [10, 11-15]. Improved job satisfaction, on the other hand, results in increased productivity [16-18].

In addition, job satisfaction may affect the quality of services and organizational commitment [19-21] and may be a contributing factor to shortages of health care providers[22].

The purpose of this paper is to investigates overall job satisfaction (J.S) of (M.L.T's) in (K.H.M.C) with its eight aspects named: management, organizational structure, work itself, co-workers, workload, promotion, working conditions, and payment and benefits). The study also aims to examine the effect of some variables such as: sex, age, experience and education level on job satisfaction.

Methods:

Study population and sample:

The population for the study comprised all (M.L.T's) in the K.H.M.C which reached about 221 technologists. the sample of the study consisted of 46 technologists (21% from population).

Data collection:

Based on J.S literature, J.S studies commonly uses questionnaires, researcher distributed 70 questionnaires to MLT's, at the end of the data collection period, 46 questionnaires were returned, an overall response rate of 65.7% .

The questionnaire included 42 questions concerned with eight aspects of the job. a 5-point Likert scale were used, the scale ranged from 1 to 5 with 1 = very dissatisfied, 2 = dissatisfied, 3 = indifferent (neither satisfied nor dissatisfied), 4 = satisfied and 5 = very satisfied.

Procedure:

Scores from items of the same dimension were computed to determine the sum of their dimension. For ease of analysis responses of 4 (satisfied) and 5 (very satisfied) were classified as “very satisfied”, those of 1 (very dissatisfied) and 2 (dissatisfied) as “dissatisfied”. This resulted in a 3-category scale for data analysis and interpretation: satisfied, "fairly satisfied" and dissatisfied. For each aspect, employees were classified as being "dissatisfied" if the sum of the responses to the different items divided by the number of items was between 1 and 1.66. If the average value of the responses was between 1.67 and 2.33, the workers were classified as being neither satisfied nor dissatisfied, while if it was more than 2.33 the worker was classified as satisfied [23].

Reliability analysis showed that the Cronbach alpha coefficient of the questionnaire was 0.82, which is considered relatively high and internally consistent [*24*].

Results:

Descriptive statistics of variables in relation to job satisfaction are presented in table 1.

Table 1. Descriptive statistics of characteristics variables and J.S.

Variable	Category	Freq.	% from sample	Satisfied level (%)		
				Dis.	Fairly	Very
Gender	Male	27	58.7	14.81	44.44	40.74
	Female	19	41.3	10.53	31.58	57.89
AGE/years	25- 30	14	30.43	28.57	42.86	28.57
	31- 35	9	19.57	11.11	55.56	33.33
	36 - 40	12	26.09	8.33	50.00	41.67
	41- 45	6	13.04	0.00	33.33	66.67
	46 and above	5	10.87	0.00	20.00	80.00
Experience /years	less than 5	8	17.39	37.50	50.00	12.50
	5-less than 10	11	23.91	36.36	45.45	18.18
	10-less than 15	17	36.96	11.76	41.18	47.06
	15-less than 20	7	15.22	14.29	42.86	42.86
	20 and above	3	6.52	0.00	33.33	66.67
Education	Secondary sch. and less	4	8.7	0.00	50.00	50.00
	Diploma	10	21.74	10.00	20.00	70.00
	Bac,s	29	63.04	10.34	37.93	51.72
	Master, PHD	3	6.52	0.00	66.67	33.33

With regard to sex, 58.7% of the 46 respondents participating in this study were males. Higher proportion of females (57.89%) were very satisfied with their jobs as compared to males (40.74%).

Regarding the age, the mean age of the group was 34years, 30.43% were 30 years or younger, 19.57% were 31–35 years, 26.09 % were 36- 40 years, 13.04% were 41-45 years and 10.87 aged 46 years and above. Respondents in the measurements of job satisfaction showed pattern in which respondents with higher ages were very satisfied, so we can conclude that age have a positive relationship with job satisfaction.

About third variables, duration of experience, table 1 show that nearly 17.39 % of the participants had worked for less than 5 years; 23.91% between 5 and less than 10 years, 36.96 % between 10 and 15 years, 15.22% between 15 and 20 years and 6.52% more than 20 years. Respondents in the measurements of job satisfaction also showed pattern in which respondents with higher duration of experience were very satisfied, so we can conclude that experience have a positive relationship with job satisfaction.

Finally, As regards education, 8.70% of the participants had only completed secondary education or less, around 21.74% had completed diploma, 63.04 % bachelor and 6.52% had a master and PhD degree. The results indicates that the highest proportion (45.3%) of very satisfied employees were diploma holders in comparison with baccalaureate (21.3%) and masters/doctorate degree holders (29.9%).

Table 2 show the mean scores and level of J.S in all Aspects of the job, the results indicates that The staff were mostly satisfied with ‘Co-workers (mean=4.28) and mostly dissatisfied with Payment and benefits(mean=2.96).

A comparison of the distribution of responses on the separate job aspects shows that all were on average satisfied (all above 2.33).

Table 2. Measurement of J.S level in all Aspects of the job

Aspect of the job	Mean score	Dissatisfied (%)	Fairly satisfied(%)	Very satisfied(%)
Co-workers	4.28	10.84	8.70	80.46
Work itself	4.24	13.04	10.87	76.09
Promotion	4.06	15.2	15.2	69.6
Organizational structure	4.02	17.39	15.22	67.39
Management	3.98	15.22	17.39	67.39
Workload	3.93	13.04	21.74	65.22
Working conditions	3.91	23.91	10.87	65.22
Payment and benefits	2.96	41.3	28.26	30.44

Overall job satisfaction	3.92	18.75	16.03	65.22

The average job satisfaction score was 3.92 (mean) in all aspects of the job. The proportion of those very satisfied with their work was 65.22%.

The results also show that 76.09% **of** respondents were very satisfied with the work itself (mean = 4.24), 69.6% **of** respondents were also very satisfied with the promotion(mean = 4.06), 67.39% **of** respondents were very satisfied with the Organizational structure and management (mean = 4.02 and 3.98 respectively), 65.22% **of** respondents were very satisfied with the workload (mean = 3.93), 65.22% **of** respondents were very satisfied with the working condition (mean = 3.91) and only 30.44% respondents were very satisfied with the Payment and benefits (mean = 3.93).

The Mann–Whitney U test showed that the differences in overall job satisfaction and satisfaction with the eight aspects of the job between males and females and were statistically significant. The Kruskal–Wallis test also indicated that there were statistically significant differences between age group, education level and length of service with overall job satisfaction and satisfaction with the 8 aspects of the job.

Discussion:

From the results of this study which indicates that only 10.53% of female were dissatisfied with here jobs comparing with 14.81% of male responses .

The results also indicates that employees with longer experience were found to be more satisfied compared to those with relatively short experience. This is may be due to that as people mature and gather more experience, they tend to make better adjustments to there circumstances and feel more settled in their positions [25-28]. Moreover, employees who are over 40 years have extremely limited opportunities to find new job. Therefore, workers with a longer duration of experience have a higher levels of satisfaction.

Regarding educational level and job satisfaction the results indicates that there is an association, and respondents with a professional diploma reported the highest level of job satisfaction, as found in another study [28,29]. The reason for this relationship is due to that the wages and incentive that diploma holders enjoy in K.H.M.C compared to salaries for similar jobs elsewhere.

The findings of our study also indicate that the proportion of respondents who were overall very satisfied with their job is more than the proportion of those who were dissatisfied. Our finding is compatible with that of another study [27].

On the other hand, co-workers report higher level of satisfaction comparing with other job aspects, this result is similar to other studies [30,31]. Good relations among colleagues and having the support of superiors generally create a feeling of satisfaction. Research on social networks has also shown that social support from co-worker networks serves as a resource that affects job satisfaction [*32*].

Work itself aspect also reported high levels of satisfaction, this may be due to that work is enjoyable for the respondents, providing equitable promotion system for

promotion and improving pay and work conditions could significantly increase satisfaction.

Satisfaction with management and organizational structure was also high, which is inconsistent to other studies [31]. Management types and communication possibilities with superiors are important to job satisfaction [*33*]. More over, when job descriptions exist and employees know what is expected from them, there is clarity of role and expectations, there is a higher satisfaction, this is mainly because it provides employees with opportunities for professional development and helps them in updating their capabilities and competencies [28].

Respondents were less satisfied with the workload and working conditions, similar to the findings of Bodur [34]. Mostly due to long working hours from morning and afternoon [23]. Other studies have concluded that a harmonious working environment is related to job satisfaction [35].

In conclusion, improvement of wages and working conditions of working in health centre and rationalization of work would be expected to increase job satisfaction and contribute to the overall quality of health services.

This finding is similar to those of other studies [31,34,36] . Naturally, personnel are sensitive to salary issues because of their impact on living standards and providing a sense of security [37]. Thus, a low level of salary satisfaction is a common problem among all kinds of employees.

We can conclude that overall job satisfaction of respondents was high, and there were differences between eight aspects of the job satisfaction level, it is ranked from up to down as follow: co-workers , work itself , promotion, organizational structure, management, workload, working conditions, and payment and benefits).

References

1- Brunetto Y, Farr-Wharton R. Using social identity theory to explain the job satisfaction of public sector employees. *International journal of public sector management*, 2002, 15(7):534–51.

2- Chiu R, Francesco AM. Dispositional traits and turnover intention. *International journal of manpower*, 2003, 24(3):284–98.

3- Al-Aameri, A. S., Job satisfaction and organizational commitment for nurses. *SaudiMedical Journal*, 2000, 21(6), 231-235.

4- Curry J et al. Determinants of turnover among nursing department employees. *Research nursing health*, 1985, 8:397–411.

5- Irvine D, Evans M. Job satisfaction and turnover among nurses: integrating research findings across studies. *Nursing research*, 1995, 44(4):246–53.

6- Price J, Mueller C: A causal model of turnover for nurses. Acad Manage J 1981; 24:543–565

7- Weisman CS, Alexander CS, Chase GA: Evaluating reasons for nursing turnover. Eval Health Prof 1981; 4:107–127.

8- Prestholdt PH, Lane IM, Mathews RC: Predicting staff nurse turnover. Nurs Outlook 1988; 36:145–150.

9- Price J, Mueller C: Absenteeism and Turnover of Hospital Employees. Greenwich, JAI Press, 1986.

10- Donna MS: Job satisfaction, productivity and organizational commitment. The result of leadership. *J Adv Nurs* 1995;25:17–26

11- Porter L, Steers RM: Organizational, work, and personal factors in employee turnover and absenteeism. *Psychol Bull* 1973; 80:151–176.

12 Hinshaw AS, Smeltzer CH, Atwood JR: Innovative retention strategies for nursing staff. *J Nurs Adm* 1987;19:15–19.

13 Lucas MD, Atwood JR, Hagaman R: Replication and validation of anticipated turnover model for urban registered nurses.*Nurs Res* 1993;42:29–35.

14 Tett RP, Meyer JP: Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention, and turnover: Path analysis based on meta-analytic findings. *Personal Psychol* 1993;46:259–293.

15 Seashore S, Tabar T: Job satisfaction indicators and their correlates. *Am Behav Sci* 1995;8: 333–368.

16- Likert R, Katz D: *Supervisory practices and organizational structures as they affect employee productivity and morale; in Robbins* SP (ed): Organizational Behavior. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1979, pp 56–57.

17- Cohen AR, Josefowitz N: *Effective Behaviour in Organizations*. Homewood, Irwin, 1980.

18- White AW: Job satisfaction and professional development of health information administration faculty. *J Allied Health* 2000;29:129– 137.

19-Yoder L. Staff nurses' career development relationships and self reports of professionalism, job satisfaction, and intent to stay. *Nursing research,* 1995, 44(5):290–7.

20. Beall C et al. Job satisfaction of public health nurses: is there a predictable decline? *Journal of health human services administration*, 1994, 17(2):243–60.

21. MacRobert M, Schmele J, Henson R. An analysis of job morale factors of community health nurses who report a low turnover rate. *Research journal of nursing administration*, 1993, 23(6):22–7.

22- Goodell T, Van Ess Coeling H. Outcomes of nurses’ job satisfaction. *Journal of nursing administration*, 1994, 24(11):36–41.

23- Kebriae . A., and M.S. Moteghedi: Job satisfaction among community health workers in Zahedan District, Islamic Republic of Iran . *La Revue de Santé de la Méditerranée orientale*, Vol. 15, N° 5, 2009.

24- Hair JF et al. *Multivariate data analysis*, 5th ed. Englewood Cliffs, Prentice–Hall, 1998.

25- Herzberg F: *Job Attitudes*: Review of Research and Opinion. Pittsburgh, Psychological Services of Pittsburgh, 1957.

26- Warr P: Age and occupational well-being. *Psychol Aging* 1992;7:37–45.

27- Al-Zaid BM, Buhamra SS, Al-Ibrahim AH: Factors for job satisfaction among primary care physicians in Kuwait.*MedPrinciples Pract*1998;7:109–119.

28- Shah, M.A. Al-Enezi R.I. Chowdhury N.M. Shah, Correlates of Job Satisfaction among Health Care Professionals in Kuwait. *Med Principles Pract* 2001;10:156–162.

29- Dorothy AC, Judith WA: The relationship of job satisfaction with organizational variables in public health nursing. *JONA* 1998;28:39–46.

30- Sibbald B et al. GP job satisfaction in 1987, 1990 and 1998: lessons for the future? *Family practice*, 2000, 17(5):364–71.

31. Castle NG. An instrument to measure job satisfaction of nursing home administrators. *BMC medical research methodology*, 2006, 6:47.

32- Bonache J. Job satisfaction among expatriates, repatriates and domestic employees: The perceived impact of international assignments on work- related variables. *Personnel review*, 2005, 34(1):110–24.

33- Kutanis R, Bayraktarog LS. Karayolu turizm tas¸imacilig˘inda is¸ tatmini unsurlari: bir uygulama [Job satisfaction elements in highway transportation: an application]. Paper presented at the 1st Tourism Congress of Mediterranean Countries, Akdeniz University School of Tourism & Hotel Management, Antalya, 17–21 April, 2002:604–19.

34- Bodur S. Job satisfaction of health care staff employed at health centres in Turkey. *Occupational medicine*, 2002, 52(6):353–5.

35- Davis G. Job satisfaction survey among employees in small businesses. *Journal of small business and enterprise development*, 2004, 11(4):495–503.

36. Sibbald B et al. GP job satisfaction in 1987, 1990 and 1998: lessons for the future? *Family practice*, 2000, 17(5):364–71.

37- Aksu AA, Aktas A. Job satisfaction of managers in tourism. Cases in the Antalya region of Turkey. *Managerial auditing journal*, 2005, 20(5):479–88.

La réinvention de l’espace dans le texte littéraire

Mériem BENRAHAL
Université de Ghardaia

Le résumé :

L’espace représenté dans la littérature nous semble significatif par rapport à l’état de la société. Les auteurs tentent de représenter l’espace et ils lui accordent une valeur symbolique. Généralement, l’espace se trouve dans toutes les œuvres romanesques mais la valeur dont se charge l’espace diffère d’un écrivain à un autre, selon la visée du narrateur.

L’espace convoqué dans le texte littéraire n’est pas l’espace réel. Puisque il s’agit en général d’un espace transfiguré par la sensibilité personnelle et la volonté de l’auteur. C’est, donc, une représentation, une configuration sur le plan de l’imaginaire car chaque écrivain est influencé par son espace, il le transfère dans son texte non pas entant que espace géographique mais comme un espace imaginaire dessiné par son imaginaire. Cet espace se réalise dans le texte à travers l’image poétique et les mots.

الملخص:

يعتبر المكان المعبر عنه في الأدب ذو معنى بالنسبة للمجتمع أين يحاول الكاتب التعبير عن المكان وإعطائه قيمة رمزية. عموما يوجد المكان في كل الأعمال الأدبية لكن القيمة التي يشغلها المكان تختلف من كاتب إلى آخر حسب نظره.

المكان الممثل في النص الأدبي ليس بالمكان الواقعي، بل هو مكان مفعم بالإحساس الشخصي وإرادة الكاتب. إذن هو تصور على مستوى الخيال لأن كل كاتب يتأثر بمكانه وينقله إلى نصه ليس كمكان جغرافي وإنما كمكان خيالي. ويجسد هذا الأخير في النص الأدبي عن طريق الصورة الشعرية والكلمات.

Abstract:

When speaking about the space in literature it has a special sign/symbol for the society when the writer tries to give it a special value. Generally, the space exists in all the literary works, but it has a different value according to writer. The space in the literary works is not as in reality. However, it is the place represented by the writer according to his will/needs. So, it exists in the fiction, because every writer represents

the space in his work according to his needs. Thus, this space or kind of representing things can be seen as special words.

La littérature parvient à exprimer un espace, à le créer ou à le reproduire, à le représenter ou encore à le faire surgir des profondeurs de l'imaginaire. L'espace risque également d'être métamorphosé par la fiction pour créer un espace imaginaire. La littérature dispose, donc, d'un arsenal de procédés détournés, des allusions, des non-dits, des mentions tous susceptibles de créer un espace diégétique.

Chaque œuvre met en place un espace nouveau et inventé. Ce dernier est choisi par l'auteur et montre le rapport existant entre l'écrivain et son espace. Alors, toute œuvre, écrit Gilbert Durand, « est démiurgique : elle crée par les mots et des phrases, une terre nouvelle, un ciel nouveau. »1.

En effet, l'espace occupe une place primordiale dans les productions littéraires. Dans le même ordre d'idées Gérard Génette souligne que « la pensée, l'art contemporain sont spatialisés, ou du moins font preuve d'un accroissement notable de l'importance accordée à l'espace, manifestent une valorisation de l'espace »[2].

L'espace est pris comme angle d'attaque car il apparait que ce domaine est encore fécond parce qu'il n'a y pas beaucoup de travaux concernant l'espace. L'espace représenté dans la littérature est un domaine assez peu exploré par l'histoire littéraire, et par la sémiotique aussi. C'est, donc, un domaine relativement neuf. Aussi, J. p. Goldenstein écrit que « la littérature sur l'espace est particulièrement pauvre. »3. C'est dire que l'espace, composante essentielle et indispensable au récit, n'a pas moins longtemps été le parent pauvre dans les études littéraires et il n'ya pas d'études d'ensembles consacrée à l'espace dans la littérature.

Par ailleurs, l'espace est souvent représenté dans la littérature. Souvent, le début des contes et les nouvelles présentent sommairement le lieu, en raison de leur brièveté et se limitent à de rapides indications, dans lequel se déroulent les événements. Les romans, aussi, indiquent au lecteur où se déroule l'action mais le roman accorde un rôle important à l'espace. Tout au long de l'œuvre, le romancier met en évidence les rapports qui existent entre les personnages qu'il crée et l'espace romanesque qui les entoure.

L'espace convoqué dans un texte littéraire se présente à travers l'acte de lecture, qui est toujours pour le lecteur du texte littéraire un pré-texte à un déplacement, à un voyage vers tout un autre espace qu'est le sien. En effet, le déplacement s'effectue par le biais des mots, des phrases qui le pénètrent dans l'univers du texte celui de l'écriture.

---

[1] Gilbert Durand, *les fondements de la création littéraire,* Encyclopedia Universalis, Enjeux, Tome1, 1990, p.392.
[2] Gérard Gennette, Figure I, Seuil, 1966, p.101.
[3] J. p. Goldenstien, *pour lire le roman*, Bruxelles, Duculot, 1983, p.101.

La représentation littéraire de l'espace transpose le monde de la réalité sur la page du texte de l'écrivain comme l'affirme Gérard Genette :

« On doit aussi envisager la littérature dans ses rapports avec l'espace. Non pas seulement ce qui serait la manière la plus facile, mais la moins pertinente, de considérer ces rapports parce que la littérature, entre autres « sujets » parle aussi de l'espace, décrit des lieux, des demeures, des paysages, nous transporte, comme le dit Proust à propos de ses lecture enfantines, nous transporte en imagination dans des contrées inconnues… »[1]

A vrai dire, tout texte entretient avec la spatialité un rapport spécifique dans le sens où chaque texte a une partie liée avec l'espace comme l'affirme Matoré « l'espace est partout présent »[2]. Mais d'un texte à un autre, et d'une œuvre à une autre la signification de l'espace change. La visée fondamentale de l'écriture est de mettre en évidence et de reproduire un espace, celui auquel aspire l'écrivain. L'écrivain rappelle l'espace réel par l'évocation des noms précis des villes, les noms des quartiers et des rues qui donnent au texte littéraire un cadre et un ancrage réaliste.

Charles Bonn, lui aussi, écrit sur la réinvention de l'espace et sa signification dans les romans, il dit :

« Les récits (…) sont également produits par un certain nombre de lieux et d'espace. Ces lieux et ces espaces deviennent ainsi producteurs de sens, et s'intègrent dans l'économie narrative globale du roman, non seulement en tant que point de rencontre entre les différents récits(…) les produisent à leur tour, dans un échange fondateur constant.» 3»

Cette citation exprime parfaitement que chaque espace représenté dans un texte est porteur de sens. Autrement dit que, le roman est considéré en tant que totalité signifiante dans lequel tout fait sens comme un réseau de relations parce que :

« L'espace réel géographique subira (…) des déplacements et des replacement qui aboutiront au réagencement de l'espace textuel produisant ainsi « une mouvance géographique, discursive et générique » »4.

L'idée de la délocalisation exprimée dans cette citation qui revient en effet à créer un autre lieu, un lieu transfiguré par la sensibilité personnelle et la volonté de l'auteur. C'est, donc, une représentation imaginaire de l'espace. L'espace représenté dans le roman nous semble significatif par rapport à l'état de la société. L'auteur tente de représenter l'espace et il lui accorde une valeur symbolique.

---

[1] Gérard Genette, *Figure II*, seuil, 1969, p.43.
[2] Matoré, in Gérard Gennette, Figure I, Seuil, 1966, p.108.
[3] Charles Bonn, *le romain algérien contemporain de langue française*,2eme partie, p.76
[4] Charles Bonn, *Migration des identités et des textes entre l'Algérie et la France*, l'Harmattan, France, 2004, p.225

Généralement, l'espace se trouve dans toutes les œuvres romanesques mais la valeur dont se charge l'espace diffère d'un écrivain à un autre, selon la visée du narrateur comme le souligne Pascale Auraix-Jonchière « parler de lieu revient alors à parler de soi. »1

L'espace représenté dans chaque texte littéraire est un espace imaginé puisque « l'écriture des lieux est invention de nouveaux lieux 2» où il s'agit de « transformer une expérience visuelle en création artistique »3. Cette démarche de recherche est d'étudier aussi le déplacement de l'espace et son ouverture vers un autre espace inventé.

L'espace dans le roman subit des déplacements et des remplacements produisant «une mouvance géographique discursive et générique»4..

Il est clair que l'espace géographique symbolique n'acquiert véritablement de sens que lorsqu'il est mis en relation avec l'histoire de son occupation humaine. L'étude de l'écriture spatiale amène à découvrir que chaque écrivain décrit longuement et fréquemment les lieux qui lui sont les plus familiers, les lieux où il a évolué et dans lesquels il réside le plus longtemps. Cela veut dire qu'il y a une relation conditionnée entre l'écrivain et l'environnement où il a évolué, cette relation est véritablement semblable à la relation existante entre l'âme et les corps. Alors, les produits littéraires de l'écrivain reflètent la réaction et le point de vue ou au moins la vie vécue par son peuple et les individus de la société.

Dans chaque œuvre littéraire, la création de la fiction nécessite un cadre pour l'action. Dans ce cadre sont situées les actions des personnages. Mais l'espace dans la fiction n'est pas un simple cadre, il joue d'autres rôles. En effet, L'espace d'un roman n'est pas un espace réaliste, tourné vers le réel, qu'il s'agit de représenter simplement. Il s'agit d'un espace poétisé qui a une relation étroite avec la vie de l'auteur.

Il est important de signaler que les écrivains, en général, représentent l'espace dans leurs œuvres selon des points de vue divers d'un auteur à un autre. Puisque le même espace peut être représenté par plus d'un auteur et chacun lui donne une charge sémantique différente de l'autre. Ainsi, les auteurs représentent l'espace le plus familier pour eux et qui appartient à leurs expériences personnelles.

Bien souvent, l'utilisation de l'espace dans le texte est le point déclencheur de la description de l'entourage où se déroulent les événements et les déplacements des personnages de l'histoire. Donc, c'est la technique de la description qui assure au texte littéraire la représentation de l'espace.

---

1 Auraix- Jonchiére, Pascale, *Poétique des lieux*, CRLMC, France, 2004. P.08

[2] Ibid. , p.8

[3] Ibid. , p.8

[4] Charles Bonn, *Migrations d'identités et des textes entre l'Algérie et la France dans les littératures des deux rives,* l'Harmattan, Paris, 2004.p.255.

J.P.Goldenstien, dans ce sens souligne que la description « permet de situer le personnage dans son cadre, d'imaginer sa vie au milieu des objets familiers qui l'entourent. »[1]. On peut dire que dans le roman une importance particulière est accordée à la description de l'espace qui accompagne le déplacement d'un personnage. Le romancier prend soin de noter parfaitement tous les détails qui donnent au décor représenté l'illusion d'une présence consistante comme la forme, les couleurs, la lumière, ect.

L'espace convoqué dans le texte littéraire n'est pas l'espace réel. Puisque « au fil des réécritures surgissent des lieux ressentis plus que observés »2 Il s'agit en général d'un espace transfiguré par la sensibilité personnelle et la volonté de l'auteur.

C'est, donc, une représentation, une configuration sur le plan de l'imaginaire. L'auteur ne se limite pas à transmettre l'espace réel et il ne suffit pas de le déterminer typographiquement. Cette opération comporte aussi, parfois, un rapport de négation et de tension entre certains éléments de l'espace réel et les éléments correspondants reproduits par les écrivains. Car chaque écrivain est influencé par son espace, il le transfère dans son texte non pas entant que espace géographique mais comme un espace imaginaire dessiné par son imaginaire. Cet espace se réalise dans le texte à travers l'image poétique et les mots.

On constate, donc, que l'espace d'une œuvre est un espace imaginé, on le découvre à travers les mots et l'image poétique du texte. C'est donc à travers la suite d'images représentées dans le texte qu'on peut déceler l'espace imaginaire. En effet, l'imaginaire reste souvent la matière de l'auteur pour construire l'espace. Ce dernier possède une signification quand il est intégré dans le système de la langue. Puisque la langue traduit l'univers réel et le remplace, mais cette opération n'est pas innocente ou négative parce qu'elle est pleine de valeurs et porteuse d'une signification négative ou positive selon la culture de l'auteur. D'ailleurs, l'espace fait partie de cette opération et chaque élément indicateur de l'espace porte une signification spécifique selon le contexte auquel il est inclus sociologique, culturel ou religieux.

L'auteur ne s'arrête pas de transmettre l'espace réel et il ne suffit pas de le déterminer typographiquement. Ainsi, il ne le considère pas comme un récipient où se passent les événements de son histoire parce que même s'il parle de l'univers et de la nature, ils sont absents. Car l'auteur établit par l'imaginaire une image de l'univers et de la nature.

L'espace dans le texte se transforme, donc, en signifié sémiotique qui participe à élargir le cercle de la signification du texte où l'auteur essaye d'extérioriser, dans le texte, l'espace qui se trouve dans son esprit. Il veut,

[1] J . p. Goldenstien, *pour lire le roman*, Bruxelles, Duculot, 1983, p.112.
[2] Ibid.p. 7

aussi, refléter à travers son texte ce qu'il a intériorisé dans le but de le véhiculer aux lecteurs. On est, alors, aux limites de l’expression et de la représentation de l’espace imaginaire qui correspond à un vaste spectre de phénomènes dont la structure intérieure, formée de lumières et d’ombres est faite d’une médiation entre l’”intérieur”, le Moi, et “l’extérieur”, c’est-à-dire le monde. L’expansion démesurée du Moi le fait coïncider avec tout l’espace.

En somme, le texte littéraire est une expression mais aussi un effet et un résultat de l'imaginaire. C'est à travers l'imaginaire, l'auteur collecte les images de la nature et son rôle n'est pas une simple collecte mais il est aussi une organisation de ses images. Alors, l'auteur peint l'espace par les couleurs de son âme agitant et il le forme selon sa vision spécifique et selon sa culture. De même, Gaston Bachelard dit que « l’âme rêve et pense, et puis elle imagine »1

Enfin, chaque représentation de l’espace possède une signification dans la littérature.

Références bibliographiques

Auraix- Jonchiére, Pascale, *Poétique des lieux*, CRLMC, France, 2004.

Charles Bonn, *le romain algérien contemporain de langue française*,2eme partie,

Charles Bonn, *Migrations d'identités et des textes entre l'Algérie et la France dans les littératures des deux rives*, l'Harmattan, Paris, 2004.

Gaston Bachelard, *la poétique de l’espace*, Quadrige, 2007.

Gérard Genette, *Figure II*, seuil, 1969.

Gérard Gennette, Figure I, Seuil, 1966.

Gilbert Durand, *les fondements de la création littéraire*, Encyclopedia Universalis, Enjeux, Tome1, 1990.

J . p. Goldenstien, *pour lire le roman*, Bruxelles, Duculot, 1983.

Matoré, in Gérard Gennette, Figure I, Seuil, 1966.

[1] Gaston Bachelard, *la poétique de l’espace*, Quadrige, 2007, p. 162.



Université Amar Telidji -Laghouat-

DIRASSAT

Revue périodique

N°20 B
JUIN 2012

ISSN 1112-4652